



Prática de Ensino Supervisionada - Imaginário Educacional: a força impulsionadora dos álbuns ilustrados para as crianças

Maria Luísa Alves Barros

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Novembro, 2023

Agradecimentos

“Agradecer” - palavra bonita, mas que, por vezes, fica esquecida no meio das imensas palavras que constituem o nosso vasto vocabulário. Neste momento e para terminar esta etapa nada melhor e mais bonito do que agradecer a todas as pessoas que fizeram parte deste meu processo.

Começo então por agradecer à professora Elza Mesquita embora para ela nem chegam as imensas palavras do meu vocabulário, pois mostrou-se sempre disponível e confiante de que tudo isto seria concretizável, e aqui estamos, a finalizar. Um obrigada muito especial e de coração a si professora. Foi um prazer concluir esta etapa consigo, soube sempre dar-me os melhores conselhos, mostrando-me que nem sempre é fácil, mas que com a motivação certa tudo se consegue.

Ao senhor José Barros ou “melrinho” como tanto gostamos de o chamar e à senhora Benigna Barros, pois sem eles nada seria possível, estes dois seres os quais temos a honra de chamar pais, sempre nos mostraram que sem esforço e resiliência nada se consegue.

Durante este longo processo precisamos, inúmeras vezes, de recorrer aos nossos pilares para que nos ajudassem a encontrar forças para continuarmos a lutar por este sonho... sim porque em cada um deles vive um pouco do sonho de cada um de nós e, por isso, obrigada a ti Marco António, a ti Inês Isabel e a ti eterno Luizinho.

O caminho nem sempre foi fácil e, muitas vezes, nos perdemos pelas ruas da cidade até de madrugada com aqueles que consideramos amigos para a vida, Sofia, Cristina e Johnny. Agradecemos ao Instituto Politécnico de Bragança (IPB) por vos ter colocado neste percurso e ter mostrado o que de melhor esta cidade tem, amigos como vocês.

Agora que estamos a terminar esta etapa demo-nos conta que há muito para agradecer... fizemos amigos que levamos para sempre, conhecemos crianças e professores fantásticos, cada um à sua maneira, colaboramos com diversas instituições, funcionários, sobretudo com a nossa tão querida Dona Olema... a todos/as muito obrigada de coração pois cada um/a contribuiu para que esta etapa se concluísse.

Resumo

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvemos a nossa ação educativa nos contextos de creche (C), jardim de infância (JI) e no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Nesta ação educativa procuramos planificar e realizar experiências de aprendizagem que correspondessem às necessidades e interesses das crianças e que contribuíssem também para que estas estabelecessem contacto com o mundo da fantasia e do imaginário educacional. As experiências de aprendizagem por nós implementadas procuraram sempre ir ao encontro da temática escolhida, sendo esta: *O imaginário educacional: A força impulsionadora dos álbuns ilustrados para as crianças*. Para esta investigação foram delineados os seguintes objetivos: i) *estimular as crianças para o hábito de ler obras da literatura para a infância*; ii) *desenvolver atividades práticas para que as crianças possam recriar cenários narrativos e gráficos recorrendo ao seu imaginário*; iii) *incentivar a formação crítica-reflexiva das crianças, desenvolvendo o imaginário e o pensamento criativo*; iv) *Analisar as opiniões das crianças sobre personagens do mundo imaginário*. A metodologia que elegemos é de natureza qualitativa, tendo sido utilizada como técnica de recolha de dados a observação participante. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: o registo fotográfico, notas de campo, documentação pedagógica, teste AT-9 (apenas no 1.º CEB) e as produções das crianças. Com as experiências de aprendizagem realizadas foi-nos possível perceber que as crianças, através da exploração de álbuns ilustrados/histórias, desenvolvem mais rapidamente o seu imaginário educacional, assim como proporcionam estímulos cognitivos que permitem a memorização, e podem ainda desenvolver um trabalho de construção de valores morais. Estes ajudam ainda na evolução da criança enquanto ser humano e contribuem para o seu amadurecimento, uma vez que no plano do imaginário educacional podemos perceber o desenvolvimento cognitivo através do raciocínio lógico e abstrato.

Palavras-chave: álbuns ilustrados, imaginário educacional, literatura infantil, práticas de ação educativa, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico.

Abstract

As part of the Supervised Teaching Practice (SSP) course, which is part of the master's degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, we carried out our educational activities in the contexts of crèche (C), kindergarten (JI) and primary school (1.º CEB). In this educational activity, we tried to plan and carry out learning experiences that corresponded to the children's needs and interests and that also helped them establish contact with the world of fantasy and the educational imagination. The learning experiences we implemented always endeavoured to meet the chosen theme: The educational imaginary: The driving force behind children's picture books. The following objectives were outlined for this research: i) to encourage children to read works of literature for children; ii) to develop practical activities so that children can recreate narrative and graphic scenarios using their imagination; iii) to encourage children's critical-reflective training, developing their imagination and creative thinking; iv) to analyse children's opinions about characters from the imaginary world. The methodology we chose is qualitative in nature, and participant observation was used as the data collection technique. The data collection instruments used were, such as photographic records, field notes, pedagogical documentation, the AT-9 test (only in the 1st CEB) and the children's productions. Through the learning experiences we've had, we've been able to see that by exploring illustrated albums/stories, children develop their educational imagination more quickly, as well as providing cognitive stimuli that enable memorisation, and they can also work on building moral values. They also help children evolve as human beings and contribute to their maturation, since in terms of educational imagination we can see cognitive development through logical and abstract reasoning.

Keywords: picture albums, educational imaginary, children's literature, educational action practices, pre-school education, 1st cycle of basic education.

Siglas e acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

EA – Experiências de Aprendizagem

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

ELI – Equipa Local de Intervenção

SNIP – Sistema Nacional de Intervenção Precoce

C – Creche

HE – Universo Heroico

USS – Universo Sintético Simbólico

USSD – Universo Sintético Simbólico Diacrónico

DUEX – Duplo Universo Existencial

MY – Universo Mítico

PDS – Universo Mítico Pseudo-destruturado

SD – Universo Estrutura defeituosa

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Siglas e acrónimos	vii
Índice geral	ix
Índice de tabelas e figuras	xi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	5
1.1. Literatura para a infância e a competência literária	5
1.2. Literatura para a infância na ação pedagógica.....	6
1.3. Literatura para a infância e imaginário educacional.....	8
1.4. Conceito(s) de imaginário educacional.....	10
1.5. Exploração do imaginário: contributos para a formação integral da criança.....	11
2. Caracterização dos contextos educativos	15
2.1. Caracterização do contexto educativo de creche	15
2.1.1. Contextualização da instituição da creche	15
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças da creche	16
2.1.3. Organização do tempo e do espaço em contexto de creche.....	17
2.2. Caracterização do contexto em educação pré-escolar	20
2.2.1. Contextualização da instituição de educação pré-escolar	20
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças de educação pré-escolar	21
2.2.3. Organização do tempo e do espaço em contexto de educação pré-escolar	22
2.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	25
2.3.1. Contextualização da instituição do 1.º ciclo do ensino básico	25
2.3.2. Caracterização do grupo/turma do 1.º ciclo do ensino básico	25
2.3.3. Organização do espaço na sala do 1.º ciclo do ensino básico	27
3. Opções metodológicas	29
3.1. Objetivos da investigação.....	29
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
3.2.1. Observação participante.....	30

3.2.2. Instrumentos de recolha de dados	30
4. Descrição e análise das experiências de aprendizagem	39
4.1. Contexto de creche.	39
4.2. Contexto de educação pré-escolar	46
4.3. Contexto do 1.º ciclo do ensino básico	55
Considerações finais	73
Referências bibliográficas.....	77
Anexos.....	81

Índice de tabelas e figuras

Tabelas

Tabela 1.	Rotina diária na sala de atividades da creche.....	19
Tabela 2.	Rotina diária na sala na sala de atividades da educação pré-escolar.....	22
Tabela 3.	Horário da turma do 3.º ano - 1.º CEB.....	27
Tabela 4.	Distribuição das respostas pelas estruturas (heroica, mística e sintética).....	59

Figuras

Figura 1.	Elaboração do quadro das presenças.....	18
Figura 2.	Quadro das Presenças finalizado.....	18
Figura 3.	Estruturas simbólicas (heroica, mística e sintética).....	33
Figura 4.	Balão antisstress.....	40
Figura 5.	Saco sensorial.....	40
Figura 6.	Leitura da obra <i>Lágrimas de crocodilo</i>	41
Figura 7.	Leitura da obra <i>Lágrimas de crocodilo</i> com fantoches.....	41
Figura 8.	Preparação do circuito.....	42
Figura 9.	Criança a realizar o circuito com apoio.....	43
Figura 10.	Criança a finalizar o circuito.....	43
Figura 11.	Livro <i>Quem se esconde no polo norte?</i>	44
Figura 12.	Exploração da obra <i>Quem se esconde no polo norte?</i>	44
Figura 13.	Elaboração do postal do pai natal.....	45
Figura 14.	Postais do pai natal terminados.....	46
Figura 15.	Máscaras coloridas pelas crianças.....	47
Figura 16.	Máscara colorida por uma criança.....	47
Figura 17.	Capa do livro <i>No meu coração pequenino</i>	49
Figura 18.	Criança a realizar o jogo <i>sentir o coração do meu amigo</i>	50
Figura 19.	Crianças a abraçarem-se (jogo <i>sentir o coração do meu amigo</i>).....	50
Figura 20.	Tabuleiro para o robot DOC, relacionado com os afetos.....	51
Figura 21.	Póster de um gigante.....	52
Figura 22.	Representação do gigante, criado pelas crianças.....	53
Figura 23.	Resultado da recriação da obra de Nadir Afonso pelas crianças.....	54
Figura 24.	Itinerário diário criado por uma criança.....	55

Figura 25.	Grupo de trabalho a realizar a experiência <i>Vamos descobrir o nome das rochas</i>	56
Figura 26.	Descoberta de diferentes tipos de rocha (trabalho em grupo).....	57
Figura 27.	Exemplo I de um teste AT-9 realizado por uma criança.....	59
Figura 28.	Exemplo II de um teste AT-9 realizado por uma criança	60
Figura 29.	Exemplo III de um teste AT-9 realizado por uma criança.....	61
Figura 30.	Exemplo IV de um teste AT-9 realizado por uma criança	62
Figura 31.	Criança a realizar a experiência da luz.....	64
Figura 32.	Reorganização da sala para o debate.....	65
Figura 33.	Debate das crianças (planeta Terra <i>versus</i> planeta Gnu).....	66
Figura 34.	Exemplo de uma imagens do livro <i>El mundo al revés</i>	67
Figura 35.	Apresentação do livro <i>Morpheus</i> pelas autoras Elza Mesquita e Ana Pereira	68
Figura 36.	Texto criado pelas crianças da turma, relacionado com a obra.....	69
Figura 37.	Apresentação de outra obra das autoras.....	70
Figura 38.	Autoras e ilustradoras a lerem a história <i>Lobo-Lobão-Lambão</i>	70

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta unidade curricular encontra-se integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação de Bragança, pertencente ao Instituto Politécnico de Bragança. Este trabalho de carácter reflexivo e investigativo tem como finalidade a apresentação e reflexão acerca das nossas práticas pedagógicas, dos contextos educativos onde nos foi possível realizar a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Ao longo da PES foi-nos possível passar por três contextos diferentes, sendo eles: a creche (C), a educação pré-escolar (EPE), e o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Queremos realçar que as observações, presentes neste relatório, foram registadas num diário de bordo, em cada um dos contextos, tornando assim os registos e as análises mais credíveis. De modo a manter o anonimato das crianças e a respeitar a sua identidade, todos os nomes das crianças descritos neste documento são fictícios.

Para a realização da nossa investigação nos contextos acima mencionados optamos por trabalhar o tema “O Imaginário Educacional: A força impulsionadora dos álbuns ilustrados para as crianças”, uma vez que consideramos que continua a ser fundamental para a criança a leitura e a exploração de histórias, sejam elas tradicionais, contos de fadas, entre outras. As histórias, se forem ilustradas, transportam a criança para um novo mundo, para o mundo da fantasia, onde ela é dona e senhora das suas ideias, sendo esta (inter)ligação entre a imaginação e o mundo real uma mais-valia para a formação pessoal e social da criança. Assim sendo, e como devemos sempre contribuir para o desenvolvimento das crianças, de uma forma programada e detalhada, decidimos abordar esta temática e, para tal, realizamos este trabalho que fundamenta e reflete, através de autores de renome, o impacto que os álbuns ilustrados têm na vida das crianças e como estes influenciam o seu imaginário educacional.

A literatura para a infância é uma mais-valia no que diz respeito ao desenvolvimento do imaginário educacional, pois é do conhecimento dos profissionais da área da educação que a fantasia concede à criança a experiência de viver o fantástico, a fuga do quotidiano ou mergulhar no real, permitindo também uma reflexão sobre as mensagens e os valores nela implícitos ou explícitos. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) acreditam que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem sensibilidade estética” (p.66). É fundamental que, desde cedo, o educador fomente nas crianças o gosto por ouvir

histórias, o prazer de folhear livros, apreciar as ilustrações e, através delas, possam criar histórias.

É fundamental que a criança explore e conviva com os mais variados livros, as mais variadas histórias, a mais antiga lenda..., é fundamental que a criança cresça rodeada de fadas e dragões, ogres e animais que falam para que, assim, seja feliz e seja bem formada enquanto cidadã.

O estudo que desenvolvemos, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), possibilitou às crianças a oportunidade de conhecer novas obras e novos autores. Pretendíamos ainda contribuir para o desenvolvimento do imaginário de cada criança, respeitando sempre as suas ideias e as suas fantasias.

Neste estudo adotamos uma perspectiva metodológica de natureza qualitativa, e no que diz respeito à recolha de dados, optamos pela observação direta e participante, contando com as notas de campo, registos fotográficos, documentação pedagógica, o teste AT-9, e, por fim, mas não menos importantes, as produções das crianças. Ao longo da nossa prática implementamos atividades que possibilitaram a nossa recolha de dados no âmbito do foco do estudo.

Para que a leitura deste relatório seja mais perceptível, pensamos seguir uma estrutura lógica ao longo do nosso trabalho, começando então pelo enquadramento teórico relacionado com o tema, em que o leitor, através de alguns pontos que consideramos importantes, poderá perceber a importância que os álbuns ilustrados têm, bem como o imaginário educacional tem para a vida pessoal e social de cada criança. Neste primeiro momento foi importante ressaltar alguns autores (Dias, 2016; G. Durand, 1989, 2001; Y. Durand, 2005; Pereira, 2015; Wunenburger, 2003, entre outros) que abordam e defendem a importância do imaginário educacional.

O nosso enquadramento teórico reflete sobre os seguintes pontos: Literatura para a infância e competência literária; A literatura para a infância na ação pedagógica; Literatura para a infância e imaginário educacional; Conceito(s) de imaginário educacional; Exploração do imaginário: contributos para a formação integral da criança.

Num segundo ponto descrevemos os diferentes contextos pelos quais tivemos a possibilidade de passar, contextualizando a instituição, a caracterização do espaço e do grupo das crianças, assim como as suas rotinas.

O terceiro ponto deste relatório final de PES destina-se ao enquadramento metodológico. Neste aborda-se o tipo de metodologia adotada, assim como as técnicas e os

instrumentos de recolha de dados, nomeadamente os que consideramos mais adequados para trabalhar o nosso tema.

No ponto quatro, descrevemos e analisamos as nossas experiências de aprendizagem nos três contextos.

Terminamos com as considerações finais, nas quais refletimos se conseguimos dar resposta aos objetivos traçados e percebemos de que forma as atividades planeadas e colocadas em prática contribuíram para que esses objetivos fossem cumpridos. Salientamos ainda como foi gratificante trabalhar esta temática e os constrangimentos encontrados ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Literatura para a infância e a competência literária

É importante o estabelecimento de relações entre a literatura e o imaginário, pois estas contribuem para a evolução e para o amadurecimento da criança. Vygotsky (1996) defendia que, no plano imaginário, podem ser observados os desenvolvimentos cognitivos, pelo raciocínio estimulado, assim como a memória além de uma amplitude mais ampla nas noções de valores morais.

Os textos literários proporcionam às crianças, para além de momentos de fruição e prazer, a aprendizagem de saber-fazer, saber-estar, saber-ser e saber-aprender, isto é, ao ouvirem ler ou lerem textos literários para a infância, as crianças aprendem a conhecer e a dominar o mundo real, o seu mundo social, uma vez que muitos desses textos transmitem às crianças ensinamentos que, numa fase inicial, nem se apercebem disso, mas com o tempo dão-se conta que essas histórias estão imbuídas de significados que conseguimos transportar para o nosso quotidiano. A literatura para a infância possibilita à criança o conhecimento de novas culturas, contribuindo ainda para que desenvolva o seu pensamento crítico e criativo.

A competência literária indica-nos que num texto literário, concebido com complexa organização semiótica, não existe informação que possa ser considerada suplementar. Esta apresenta-se como uma organização sígnica, dotada de elevada complexidade formal e significativa, pois todos os elementos, mesmo que pareçam insignificantes, podem tornar-se portadores de dimensões semânticas diversificadas. Ao leitor é reconhecido um importante papel enquanto co construtor ativo dos significados textuais (Azevedo 2014).

A competência literária mostra ao sujeito que o que está escrito no mundo do texto não é uma relação de fidelidade especular com o mundo empírico e histórico-fatual. Esta ensina ao leitor que nem tudo que está escrito ou descrito no texto é um espelho do mundo real e nem tudo pode ser lido tendo por base uma lógica de verdade/falsidade, uma vez que, se tal acontecesse, ocorreria um esgotamento da natureza polissémica e plurissignificativa do texto literário, num determinado contexto (Silva 2010).

Segundo Teun van Dijk,

a função social da Literatura Infantil assenta essencialmente no facto de que o seu receptor pode desfrutar esse objeto, portanto a modificação dos ambientes cognitivos acontece em relação ao texto e ao seu contexto e não em relação a algum objecto ou acontecimento exterior à situação comunicativa. (como citado por Silva, 2010, p.25)

A literatura permite que a criança reflita sobre o modo como tem vindo a construir as suas visões do meio, a nível social, cultural e antropológico. A literatura proporciona ainda à criança, segundo Azevedo (2006),

um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjectivas. (p.20).

Assim, pensamos poder afirmar que a literatura é uma mais-valia na vida das crianças uma vez que esta contribui para o desenvolvimento de competências a vários níveis, desde pessoais a sociais.

A literatura para a infância, como o próprio nome indica, é destinada às crianças. No entanto, Guerreiro (2010), como citado por Fernandes (2019), defende que esta “não é, nem pode ser somente a que é escrita deliberadamente para crianças; é também aquela que, sem ter as crianças como únicos e principais destinatários, elas se foram apropriando com o passar do tempo” (p.12). Desta forma, a manipulação de álbuns ilustrados ou outros livros, enquanto obras literárias, “permitem à criança um desenvolvimento cognitivo e também emocional” (Fernandes, 2019, p.12).

1.2. Literatura para a infância na ação pedagógica

A literatura para a infância é um recurso bastante rico e importante, devendo assim ser trabalhada na prática pedagógica, porque aumenta a curiosidade da criança, propiciando novas descobertas e interações fictícias entre o mundo real e o imaginário. Estas descobertas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, emocional e social, uma vez que possibilitam uma maior compreensão do mundo através do real e do imaginário. Concordamos assim que a literatura para a infância

é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (Coelho, 2000, como citado por Macêdo, 2020, p.10)

A criança, desde os seus primeiros anos de vida, que tem contacto com o mundo literário, através da leitura de histórias realizada pelo educador/professor e pela sua família.

A criança pode conhecer diferentes formas de pensar, agir, viver e, ainda, perceber outros costumes e comportamentos, da sua cultura ou de outras culturas. Este contacto criança-mundo literário deve ser estabelecido o mais cedo possível, ainda na creche, e deve ser mantido ao longo da formação da criança. Este contacto deve ser estabelecido também com o auxílio dos pais para que, assim, a criança veja a leitura como um momento prazeroso e de partilha e não como uma obrigação.

Para que o interesse pela leitura de histórias seja um gosto e não uma obrigação o educador/professor deve arranjar métodos e formas diversificadas de trabalhar as mais variadas obras e autores, mudando a sua entoação no momento de contar/ler, usando, por exemplo, fantoches, marionetas, sombras chinesas, etc., importando aqui a diversidade de opções, no sentido de ir diversificando e captando a atenção e o gosto das crianças para a leitura.

O ato de ler histórias em voz alta muitas vezes pode transmitir a ideia de um momento de lazer e/ou entretenimento, pois essa era a percepção que se tinha acerca da utilização desta estratégia enquanto atividade em sala de aula. Existem vários estudos que têm demonstrado a importância que o simples ato de contar histórias tem para a formação e desenvolvimento das crianças. Para Abramovich (2009), ouvir histórias é “o início da aprendizagem para ser um leitor” (p.16). Ouvir ler/contar histórias desde cedo desperta, na criança, o desejo de ler de forma mais autónoma, querendo explorar os livros de forma individual e fazer uma interpretação sozinha, sem a interferência de adultos ou de outros colegas. Esta prática de ouvir histórias favorece a criança no desenvolvimento da sua capacidade de imaginar, o seu imaginário educacional, amplia ainda o seu vocabulário, desenvolve o espírito crítico e aumenta ainda o seu conhecimento enciclopédico, conforme os temas abordados em determinadas obras. Ramon (2017), sustentada em Martins e Azevedo (2016), refere que a criança se consubstancia “como um destinatário com pouca experiência no contacto com as obras literárias, influenciada ainda pela literatura oral, tendo, da mesma forma, uma competência enciclopédica reduzida” (p.218). Acrescenta, ainda, que

é da responsabilidade dos mediadores a importante tarefa de selecionar obras relevantes e de desenvolver estratégias e promover práticas que estimulem a leitura ‘enquanto atividade que se deseja voluntária e exercitável, pelo sujeito, ao longo da vida, em quantidade e em qualidade’. (Ramon, 2017, p. 218)

A literatura para a infância permite ainda que a criança sinta diferentes emoções e contribui, ao ser trabalhada em contexto de sala de atividades/aula, ou até mesmo em casa, para que a criança compreenda o mundo que a rodeia. Segundo Magalhães (2021),

para além de proporcionar uma experiência extremamente positiva com a leitura, contar histórias em voz alta, enquanto estratégia pedagógica, também promove o desenvolvimento da criança a três níveis, sendo esses, o nível linguístico, o nível afetivo e o nível cognitivo. (p.26)

Os níveis linguístico e afetivo desenvolvem-se uma vez que, ao ouvir histórias, dá à criança a possibilidade de reconhecer a ligação que existe entre a escrita e a oralidade, assim como também a ajuda a compreender os aspetos estruturais de um texto. Deste desenvolvimento surge ou instiga-se o interesse pela leitura. No que diz respeito ao nível cognitivo, este é desenvolvido, uma vez que ao contar histórias em voz alta exige da criança uma maior concentração, tendo que estar atenta à leitura, de forma que haja a captação de conhecimentos prévios, permitindo à criança compreender e interpretar a obra. Segundo o que se expressa nas OCEPE,

é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p. 66)

Considerando os diversos temas que a literatura para a infância apresenta, esta é frequentemente utilizada como instrumento pedagógico em contexto de sala de atividades/aula. Muitas vezes utiliza-se como ponto de partida para se abordarem diferentes conteúdos curriculares.

Numa fase inicial da nossa observação nos contextos de PES a literatura para a infância era associada ao desenvolvimento de conteúdos na área de português, mas, ao longo dos tempos, fomos nos apercebendo que esta podia ser integradora na abordagem de conteúdos de outras áreas de conteúdo/disciplinares.

1.3. Literatura para a infância e imaginário educacional

Quando se fala de literatura para a infância ocorre-nos logo o mundo fantástico, um encantamento que nos possibilita conhecer mundos variados, é um convite para potenciar o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que esta lhe fornece, através das mais variadas histórias, uma série de estruturas/elementos formativos. Assim, a leitura de álbuns ilustrados serve de contributo para a ampliação de conhecimentos, despertando também o imaginário de cada criança, podendo-se relacionar as histórias que ouve com as suas próprias

experiências, manifestando a sua criatividade, a sua imaginação, a sua atenção e ainda ajudá-la a ampliar o gosto pela literatura.

Ao longo da infância, ao envolvermos a criança, com histórias de encantar, estamos a contribuir para que esta exteriorize as suas emoções, e aumente o seu conhecimento em relação a si, ao outro e ao mundo que a rodeia. Através de histórias, as crianças acabam por desenvolver também a sua imaginação, construindo o seu imaginário, partindo da significação e compreensão do mundo que as rodeia e que conhecem das histórias. Muitas vezes essa compreensão surge quando as crianças fantasiam sobre a própria realidade, continuando a ser elas próprias, isto é, a criança finge ser uma princesa, mas acaba por nunca perder o seu “eu interior”. Este ato de fingir faz com que a criança seja capaz de identificar a própria realidade, daí o imaginário ser uma fusão do mundo real e do mundo criado através de representações próprias e individuais.

Campos e Cordeiro (2011) salientam que “a literatura, como elemento comunicativo, permite ao leitor o trânsito entre dois mundos: o real e o imaginário. Através de discurso lúdico e da presença de polissemias, a literatura coloca o leitor diante da possibilidade de múltiplas interpretações” (p. 420). Pode-se dizer que a literatura para a infância e o imaginário educacional se completam, ou pelo menos um contribui para o desenvolvimento do outro. Desta forma, enquanto professores/educadores, devemos saber que não podemos abordar a literatura para a infância de uma forma moralista, que encaminhe o leitor num único sentido, numa única interpretação da narrativa.

Segundo Azevedo (2014), “uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura” (p.38).

A literatura para a infância, como manifestação artística tem de proporcionar à criança uma reflexão única e individual, causando divergência de opiniões entre as crianças, alargando assim os seus horizontes para possibilidades educativas que sejam verdadeiras ou que, pelo menos, para elas faça sentido. Esta deve ainda proporcionar à criança acesso à sua herança cultural de forma apropriada à sua idade, devendo enriquecer as suas memórias e os seus conhecimentos, contribuindo, assim, para a formação da personalidade das crianças, acabando também por estabelecer uma relação harmoniosa entre o mundo real, e os mundos possíveis e imagináveis do mundo das narrativas (Azevedo, 2014).

As histórias que se ouvem ao longo da infância são uma mais-valia para o desenvolvimento do imaginário de cada criança, assim como representam um contributo

para a promoção de uma educação para a cidadania, uma vez que, muitas delas, são metáforas da vida real, ou seja, apresentam problemas do mundo real e as personagens acabam por, através da fantasia, conseguir sempre uma solução (Azevedo & Pereira, 2015; Pereira & Azevedo, 2015).

1.4. Conceito(s) de imaginário educacional

A palavra imaginário, originária do latim *imaginariu*, tem como significado: imaginação que se compõe por imagens mentais daquilo que a mente (consciência) representa sobre objetos ausentes, ou seja, é a capacidade que todos temos para conseguirmos criar e inventar.

Segundo Postic (1993),

imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto (p.13).

Para este autor, a imaginação é um processo de reconstrução do real, partindo dos significados que a criança atribui aos acontecimentos ou das repercussões que estes causaram nelas (Postic, 1993).

Para Parafita (2002), o “imaginário é uma simbiose entre a imagem e a magia. Imagem das coisas, dos lugares, dos sabores, dos sentidos. Magia do sonho, do ‘faz-de-conta’, do simbólico, do misterioso” (como citado por Silva, 2010, p.54).

Segundo Durand (2001),

o imaginário define-se como re-presentação incontornável, a faculdade da simbolização de todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na terra (p.117).

Também Araújo (2010), sustentando-se no trabalho realizado por Durand (1984), salienta que

o imaginário compreende as dimensões cósmica, poética e psíquica do ‘trajecto antropológico’ definido como ‘a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social’, e que, no fim de contas, o imaginário não é mais que esse trajecto no qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos

imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, as representações subjectivas se explicam ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objectivo. (Durand 1984, como citado por Araújo 2010, p.682)

Para Bornes (2011), “o imaginário será, então, o lugar do sonho, do devaneio e da magia, onde a lógica pode ser substituída pelo absurdo” (p.22).

O conceito de imaginário sofre algumas alterações ou modificações, conforme vimos nos autores citados, mas algo que nunca se altera é a união dos dois mundos, do real e do fantástico. Mais uma vez reforçamos a ideia de que ambos se completam e que o mundo fantástico ou imaginário é a representação do mundo real, mas com as modificações e com as preferências de cada criança. O imaginário, ainda que se partilhem ideias com os colegas, é algo único, algo que cada criança possui e desenvolve conforme os seus gostos e vivências.

Ao falarmos de imaginário educacional automaticamente remetemos para o simbolismo, para a natureza simbólica, para uma questão da própria mente, em que a nossa imagem sobre as coisas entra em ação. Wunenburger e Araújo (2003) defendem que o imaginário educacional é um “conjunto de produções mentais ou materializadas nas obras, constituídas por imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, narrativa), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, provenientes de uma função simbólica que visa o entrelaçamento de sentidos próprios e figurados” (p.10). Assim podemos considerar que o imaginário é um espaço ficcional onde colocamos todos os nossos sonhos e ideias mais “estapafúrdias”, da ordem do “*nonsense*”, é um lugar abstrato, onde somos senhores e donos de toda e qualquer razão, é um espaço que existe no pensamento de cada pessoa que a permite sonhar e fantasiar, sem que seja julgada (Pereira, 2015).

1.5. Exploração do imaginário: contributos para a formação integral da criança

A exploração do imaginário dá à criança a possibilidade de libertar o seu mundo imaginário, isto é, possibilita que esta expresse a sua criatividade, refletindo assim a sua singularidade enquanto pessoa. Para Cabral (2002),

nunca será demais sublinhar quanto uma pedagogia do imaginário é importante numa civilização em que se perdeu o equilíbrio entre razão e emoção e, sobretudo, em que a hipertrofia do prestígio da formação científica e tecnológica faz esquecer quanto esse mesmo tipo de formação deve ao poder criador da imaginação (como citado por Dias 2016, p.15).

A criança, ao longo do seu desenvolvimento, vai construindo um conjunto de signos, significantes e significados que farão parte do seu imaginário e do seu mundo da fantasia. A

fantasia vai ganhando forma durante os processos de emergência e aquisição da oralidade e do pensamento da criança.

Ao trabalharmos álbuns ilustrados, cujas personagens vivem verdadeiros dilemas e situações conflituosas, estamos a ajudar a criança a construir um determinado significado de tal conflito e procuramos que esta pense em outras maneiras de resolver esses conflitos, iniciando, assim, um processo de tomada de decisões. Essa autonomia da criança vai-se tornando cada vez maior e deverá ser encaminhada para que se saiba posicionar de forma assertiva, procurando ter um controlo emocional interno, não se deixando abalar por pequenas frustrações. Assim, o imaginário contribui para a formação da criança como um sujeito íntegro e respeitador de valores.

Para Durand (1997), como citado por Bornes (2011), “todo o conhecimento se processa através do imaginário que tem as suas raízes no reflexo de sucção” (p.21).

Podemos, então, considerar o imaginário como sendo a base criadora do simbolismo. É também, simultaneamente, a base da nossa afetividade, das nossas relações afetivas que estabelecemos com o mundo. Assim, consideramos o imaginário como sendo o reino dos símbolos, e este forma-se a partir dos nossos sentidos, das nossas sensações, através do nosso corpo desde que nascemos e acompanha-nos até ao fim dos nossos dias, porque imaginar e sonhar fazem parte do ser humano desde tenra idade (Pereira, 2015).

Durand (1997) defende que o imaginário se apoia

em estruturas que são inatas na criança. Depois do nascimento, o imaginário desenvolve-se através do ‘trajecto antropológico’ que é ‘a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social. (p.41)

Dentro de nós, no nosso corpo, existe, segundo Bornes (2011), uma plataforma física que suporta o nosso imaginário. Esta é constituída pelo sistema nervoso e pelo nosso cérebro, uma vez que é nestes que circulam as nossas sensações e percepções. Para G. Durand (1997), o trajeto antropológico é a base de todo o processo de aprendizagem e de conhecimento do mundo, uma vez que o imaginário, como já foi referido no tópico anterior, é o órgão vital do simbolismo, da capacidade simbólica, este é também responsável pela criação da escrita, da língua, dos contos de fadas, pela capacidade de viajarmos no tempo, de entendermos o passado e de prevermos o futuro, pelo meio do devaneio, do sonho, da afetividade, pelo conhecimento pelo amor e pela sabedoria.

Para Pereira (2015), “a consonância e a ressonância entre a educação e a imaginação e imaginário é necessária e relevante para a formação do ser” (p.44.). A exploração de

histórias que permitam o desenvolvimento do imaginário das crianças vai contribuir também para a criação de muitos estímulos que permitem a memorização, para além de se poder desenvolver um trabalho de construção de valores morais. Através do trabalho criativo, mais propriamente um trabalho que permita trabalhar o imaginário, conduz-nos a processos que envolvem o observar, o avaliar, o desenvolver da criatividade de cada criança, assim como ajuda na sua evolução, enquanto seres humanos e, conseqüentemente, ao seu amadurecimento, uma vez que, no plano do imaginário educacional podemos perceber o desenvolvimento cognitivo através do raciocínio lógico e abstrato (Pereira, 2015).

2. Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto apresentamos a caracterização dos três contextos onde realizamos a nossa intervenção pedagógica ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Encontra-se dividido em três subpontos sendo cada um deles correspondente a um contexto diferente, respetivamente à creche, à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Em cada um destes contextos apresentamos a caracterização da instituição, do grupo e, por fim, a organização temporal e disposição física da sala de atividades/aula.

2.1. Caracterização do contexto educativo de creche

2.1.1. Contextualização da instituição da creche

A instituição que nos possibilitou observar, cooperar e intervir com crianças foi fundada a 6 de julho de 1518 pelo rei D. Manuel I e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta é um centro Comunitário constituído por várias respostas sociais: Creche, Jardim de Infância, Centro de Dia, Centro de Convívio, Gabinete de Apoio Psicossocial e Centro de Emergência Social. No que diz respeito à sua estrutura, esta instituição é um edifício vertical, isto é, está organizada por pisos. No piso 0 ou rés do chão situava-se o centro de dia e o gabinete de apoio psicossocial. O piso 1 era destinado ao jardim de infância e, neste piso, encontrava-se ainda a entrada principal quer para o jardim de infância quer para a creche. O segundo piso estava destinado às crianças da creche. Ao subirmos até este piso deparávamo-nos com uma entrada bastante espaçosa, onde se encontrava um armário com sapatos, para que as crianças trocassem o calçado que traziam “da rua” com sapatos fixos que ficavam no espaço da creche, dentro de um armário devidamente identificados, com o nome e a fotografia de cada criança. Estas medidas foram implementadas devido à pandemia provocada pelo Covid-19.

No que diz respeito ao espaço exterior, este tinha um parque com alguns equipamentos, tais como escorrega, baloiços, sobe e desce, mas encontrava-se vedado, uma vez que a instituição se situava numa rua bastante movimentada quer por carros quer por pessoas.

Relativamente ao piso destinado à creche, as salas de atividades encontravam-se divididas por cores e tinham as seguintes designações: sala azul 1, sala azul 2, sala rosa 1 e sala rosa 2. Existia ainda a sala do berçário. Nas salas azuis encontravam-se as crianças com 2/3 anos de idade e nas salas rosas as que estavam na fase de aquisição da marcha e os 2 anos. Neste piso havia ainda dois refeitórios, um deles destinado às crianças das salas azuis,

e o outro destinado para as crianças das salas rosas. As refeições bem como os lanches eram sempre realizados neste espaço. As cadeiras e as mesas de cada refeitório eram adequadas a cada faixa etária bem como o próprio espaço e as suas decorações. Havia, também, no piso da creche, duas casas de banho com louças apropriadas para as faixas etárias, uma destinava-se às crianças das salas azuis, e outra às crianças das salas rosas. Existia também uma sala parque destinada às crianças do berçário, onde estas podiam gatinhar e tentar levantar-se livremente pela sala, pois o chão encontrava-se protegido com colchões. As crianças das outras salas (rosas e azuis) tinham, para brincarem, um salão bastante amplo e com bastante luz natural e artificial, onde tinham brinquedos com maior dimensão, nomeadamente triciclos, bolas, arcos entre outros. Este espaço era também destinado para as crianças dormirem a sesta a seguir ao almoço, bastava apenas montar as camas móveis que as próprias crianças já sabiam que era para se descalçarem e deitarem-se.

Para o melhor funcionamento das refeições, neste piso existia uma copa, onde se encontravam guardados os utensílios para as refeições, assim como se faziam as papas e as frutas passadas para as crianças comerem. Havia ainda um espaço destinado apenas às educadoras e auxiliares dentro da creche que era a sala de reuniões.

Esta instituição, embora estivesse bem equipada, pensamos ser um problema o facto de a creche ser no último piso, uma vez que não era de fácil acesso para as crianças, tendo de haver uma maior atenção de parte de todos os adultos. Também se levanta a questão da autonomia das crianças, uma vez que para chegarem ao piso precisavam sempre que a auxiliar as acompanhasse.

O horário de funcionamento desta instituição era das 07:45 às 19:15. As crianças podiam entrar até às 09:30 e a componente letiva era das 09:30 às 16:00. A componente letiva era sempre da responsabilidade da educadora que contava também com a ajuda de uma auxiliar. A partir das 17:00 iniciava-se a componente de apoio à família (CAF) que durava até às 19:00, sendo, por norma, assegurada por duas educadoras e duas funcionárias.

2.1.2. Caraterização do grupo de crianças da creche

Na sala de atividades “Azul 1” encontravam-se 15 crianças, 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Neste grupo apenas duas crianças tinham já dois anos, as restantes encontravam-se com 1 ano de idade. Na sala azul 1 estavam, para além das 15 crianças, uma educadora e uma auxiliar.

Tratava-se de um grupo de crianças bastante dinâmico e curioso, demonstravam interesse por tudo que fosse novo para elas. Eram também um pouco inquietas, queriam estar em constante movimento, observavam tudo, e se possível estavam sempre a brincar. Este grupo tinha alguma dificuldade em partilhar os objetos, não aceitando muito bem o significado de partilha com o outro, ouvindo-se um pouco por toda a sala “é meu”.

Com o passar do tempo foi possível perceber que algumas crianças já se encontravam preparadas para desenvolver algumas tarefas sozinhas, tais como, calçar os sapatos, distribuir as águas (já conheciam as garrafas dos colegas), enquanto outras eram ligeiramente mais dependentes da figura do adulto.

Era um grupo de crianças bastante interativo embora perdessem a concentração rapidamente, ou criávamos atividades que realmente as cativassem ou, então, elas fartavam-se e brincavam com o colega do lado, acabando por desconcentrar as restantes.

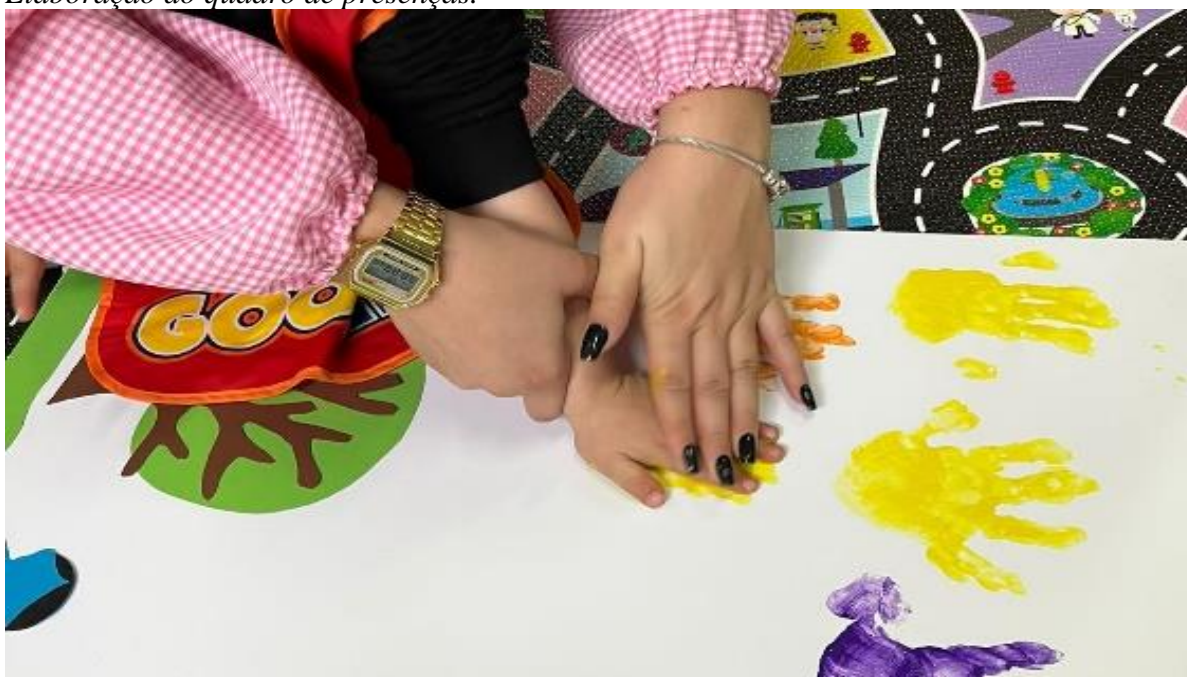
Durante a PES, foi exequível observar que o momento que as crianças mais gostavam era aquele em que podiam brincar de forma livre, isto é, quando se deslocavam para as áreas da sala, ou, a seguir ao almoço, enquanto esperavam que as crianças das restantes salas chegassem ao salão para dormir a sesta. Nesses momentos de brincadeira livre observamos ainda que as crianças, mesmo podendo brincar entre os colegas, algumas dessas crianças procuravam o adulto para também brincar.

2.1.3. Organização do tempo e do espaço em contexto de creche

No que diz respeito à organização do tempo da criança na creche, é importante salientar a criação de uma rotina, para que, assim, as crianças saibam o que têm de fazer e para que possam sentir-se mais confortáveis e cuidadas. Como salienta Ramos (s. d.), “a organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança” (p.5).

Após o acolhimento, que era feito em grande grupo com as crianças de todas as salas, passávamos à marcação das presenças. Como a nossa PES coincidiu com o início do ano letivo das crianças, a educadora desafiou-nos a elaborar um quadro de presenças, para o qual solicitamos a ajuda das crianças e cujo resultado apresentamos nas figuras 1 e 2.

Figura 1
Elaboração do quadro de presenças.



Fonte: arquivo da autora

Figura 2
Quadro de presenças finalizado.



Fonte: arquivo da autora

Como é possível ver nas figuras, criamos duas tabelas de registo. Uma representava a escola e a outra representava a casa. Assim as crianças que ficassem em casa teriam a sua

fotografia colocada na tabela referente à casa e as que se encontrassem na instituição, uma a uma colocava a sua fotografia na mão que a representava. As mãos eram facilmente identificadas uma vez que estas escolheram a cor que preferiam, e tinham ainda o nome escrito por baixo de cada mão para a eventualidade de se esquecerem. Este grupo de crianças, como já referido, era um grupo que mantinha uma rotina diária, da qual damos conta na tabela 1 seguinte:

Tabela 1

Rotina diária na sala de atividades da creche.

Manhã
07:45 – 09:30 - Componente de Apoio à Família
09:30 – 10:00 - Canção dos bons dias, diálogo em grande grupo.
10:00 – 10:40 - Atividades orientadas pela educadora
10:40 – 11:30 - Almoço
11:30 – 12:00 - Higiene
12:00 – Sesta
Tarde
14:40 – Hora de levantar
15:00 – Lanche
16:00 – Higiene
16:00 – 17:00 - Atividades livres
17:00 – 18:00 - Componente de apoio à família
18:00 – 19:00 - Prolongamento

O horário de componente de apoio à família era assegurado pelas auxiliares da instituição. Iniciava-se com a Componente de Apoio à Família às 07:45 e decorria até às 09:30, e este decorria na sala de atividades, mais propriamente na sala azul 2, onde se reuniam as crianças das duas salas (sala azul 1 e sala azul 2) para verem desenhos animados. Durante este período, as crianças eram acompanhadas por uma auxiliar da ação educativa. Às 09:30, as crianças da sala azul 1 dirigiam-se para a sua sala de atividades, deixando então a sala azul 2 disponível para a educadora dar início ao dia das crianças, realizando o acolhimento, isto é, cantando os bons dias e dialogando um pouco com elas sobre temas do seu interesse ou então estabelecia um diálogo como forma de incentivo à atividade a realizar. Das 10:00 até às 10:40, a educadora planificava com as crianças uma atividade educativa. Esta, muitas vezes, optava por deixar as crianças brincarem livremente enquanto chamava uma a uma para realizar a atividade proposta. Às 10:40 as crianças começavam a arrumar e sentavam-se no colchão para beberem água e colocarem, com a ajuda do adulto, as respetivas babetes. Por norma, almoçam às 11:00 e a seguir dirigiam-se para o salão, onde podiam brincar enquanto isso cada criança era chamada para fazer a higiene. Às 12:00 as crianças arrumavam tudo e dirigiam-se para a sua cama, onde faziam a sesta até as 14:40. Após a

sesta as crianças que já conseguissem ir à casa de banho eram acompanhadas por uma auxiliar da ação educativa. As crianças com fralda eram desafiadas a calçarem-se sozinhas, uma vez que algumas já conseguiam. A educadora ou a auxiliar incentivavam as que não conseguiam ainda calçar-se a fazê-lo, dando uma pequena ajuda. Quando todas as crianças estavam prontas dirigiam-se para o refeitório. Às 15:30/40 minutos terminavam o lanche e dirigiam-se para a sala de atividades, onde lhes era distribuída a garrafa de água para beberem. Posteriormente a educadora desafiava-as a brincarem nas diferentes áreas da sala de atividades. Foi possível observar, ao longo das semanas, que as crianças já se encontravam bastante familiarizadas com a sua rotina.

A sala de atividades encontrava-se bem equipada. Tinha ar condicionado e um aquecedor. Tinha ainda dois pequenos sofás para as crianças na área da leitura, duas mesas ao centro da sala, um tapete acolchoado, e encontrava-se dividida por áreas, onde as crianças brincavam e aprendiam. Existia a área da biblioteca que se encontra equipada com uma mesa, um sofá, um armário, no qual as crianças tinham à sua disposição livros. Tínhamos também a área do tapete que era onde se iniciava o dia com um pequeno diálogo e com a canção dos bons dias, e onde, mais tarde, as crianças podiam brincar com os legos e outros brinquedos guardados no armário. Existiam ainda as áreas da cozinha, dos carros e dos jogos. Nestas, as crianças podiam brincar com os diferentes jogos e materiais disponíveis em cada área, sabendo que os brinquedos de cada área não se misturavam.

Nesta sala havia ainda uma janela bastante ampla que fornecia luz natural a maior parte do dia. As tomadas para a luz artificial encontravam-se bastante altas de forma a garantir que nenhuma criança tocasse lá. Tinha ainda um painel onde eram expostos os resultados de cada criança referentes às atividades realizadas ao longo da semana. As paredes das salas encontravam-se decoradas com as produções artísticas realizadas pelas crianças e pelos adultos, essas produções eram alusivas às épocas do ano em que nos encontrávamos.

2.2. Caracterização do contexto em educação pré-escolar

2.2.1. Contextualização da instituição de educação pré-escolar

O segundo momento da PES foi desenvolvido num centro escolar, pertencente à cidade de Bragança e acolhia crianças dos 3 aos 10 anos de idade, funcionando assim para a educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. A instituição foi inaugurada a 13 de setembro de 2010 e localizava-se ao lado de uma escola EB2/3 em Bragança. Em termos de estrutura, tinha, ao todo, 14 salas destinadas aos dois níveis de ensino.

O Centro Escolar onde realizamos a nossa PES encontrava-se equipado com uma biblioteca à qual todas as crianças tinham acesso, um refeitório onde almoçavam e lanchavam de manhã e de tarde. Dentro do refeitório existia ainda a copa. A parte destinada à educação pré-escolar situava-se na ala direita do estabelecimento de ensino e aí existiam 4 salas de atividades, dois salões polivalentes (com parede de vidro), nos quais as crianças brincavam e se exercitavam. Existia ainda um parque exterior, coberto com pavimento tartan, onde estava uma estrutura com escorrega e dois baloiços com mola para que as crianças pudessem brincar. Existiam ainda duas casas de banho, uma para as crianças do sexo feminino e outra para as crianças do sexo masculino e, nas proximidades, situava-se a enfermaria. Nos corredores destinados à ala da educação pré-escolar encontravam-se, ou de frente para a sala ou na parede do lado, os cabides. Estes estavam na parte de fora das salas, mas eram de fácil acesso para as crianças, e encontravam-se devidamente identificados. Para o melhor funcionamento dos espaços comuns, tais como o parque exterior, o salão polivalente e o refeitório, criou-se um horário rotativo entre as salas.

A instituição abria às 08:00 e encerrava as 19:00. As crianças entravam até as 09:30 e a componente letiva era das 09:30 às 16:00. Às 16:00 iniciavam-se as atividades de animação e apoio à família (AAAF). O horário de atendimento aos pais/encarregados de educação era na primeira segunda-feira de cada mês das 16:00 às 17:00.

2.2.2. Caracterização do grupo das crianças de educação pré-escolar

O projeto pedagógico trabalhado ao longo do ano letivo designava-se “Histórias...com arte!...”. Este projeto pedagógico foi trabalho com a sala JISÉ2, sendo este grupo de crianças que nos recebeu e acolheu ao longo da nossa PES. O grupo era constituído por 24 crianças com 4 anos de idade. Das 24 crianças uma ainda tinha 3 anos, mas faria os 4 anos poucos dias depois da nossa chegada. Dentro deste grupo existiam 10 crianças do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Uma das crianças do sexo masculino era acompanhada pela Equipa Local de Intervenção (ELI). Esta equipa acompanhava a criança no âmbito do programa Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIP) às quintas-feiras das 14:00 às 16h00. Existia ainda uma criança que, todas as terças-feiras, tinha sessão com a terapeuta da fala. Esta criança era a que ainda tinha 3 anos. No que diz respeito às AAAF, estas funcionavam no prolongamento de horário (das 07:45 às 09:00 e das 16:00 às 19:00, e almoço). Apenas duas crianças não ficavam nas AAAF e apenas uma criança ia comer a casa. Já no período da manhã, apenas 9 crianças frequentavam as AAAF. Este grupo contava

com o apoio de uma educadora titular, uma educadora coadjuvante e uma auxiliar de ação educativa.

Ao longo da prática, foi-nos possível verificar que a maioria destas crianças já dominava o vocabulário, já demonstrava curiosidade em determinados assuntos, demonstrando ser um grupo bastante participativo. Neste grupo existiam algumas crianças que se distraíam com maior facilidade, sendo necessário realizar atividades que captassem a atenção e suscitarem o interesse das crianças. Eram bastante comunicativas e afetuosas, gostando principalmente de brincar e sobretudo que o adulto brincasse com elas, aspeto que acabava por facilitar e beneficiar a relação adulto-criança e vice-versa, contribuindo também para o bom funcionamento da sala.

Este grupo era bastante amigável e deu para observar que nenhuma criança era posta de parte quer nas brincadeiras dentro da sala, quer no parque, havendo no grupo duas crianças mais pequenas, via-se da parte dos maiores (os que tinham quatro anos quase cinco), uma maior proteção querendo andar sempre com elas de mão dada, envolvê-las em todas as brincadeiras. Estas interações entre crianças são uma mais-valia uma vez que aprendem umas com as outras, e dá-lhes uma determinada autonomia, sentido de responsabilidade.

2.2.3. Organização do tempo e do espaço em contexto de educação pré-escolar

Para que haja um desenvolvimento mais equilibrado e saudável das crianças é fundamental a criação de uma rotina. Para Silva et al. (2016),

a rotina faz parte integrante da vida no JI e é necessário prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem. (p. 27)

Assim, tal como nos aconteceu em creche, no contexto de educação pré-escolar as educadoras também tinham uma rotina em sala de aula (*vide* tabela 2). Esta começava pela chamada da criança responsável do grupo e esta tinha de colocar, no painel o dia da semana, o mês, o tempo e, ainda, a sua presença. De seguida sentava-se num *puff* destinado à responsável que solicitava às restantes para que, uma a uma, fossem colocar a sua presença. A marcação das presenças realizava-se durante o acolhimento e, ainda durante o acolhimento, a educadora estabelecia um diálogo para que as crianças contassem às restantes as novidades.

Tabela 2

Rotina diária na sala de atividades da educação pré-escolar.

Manhã

08:00 – 09:00 - Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF*)

09:00 – 09:30 – Acolhimento

09:30 – 10:00 - Canção dos bons dias, diálogo em grupo, atividades.

10:00 – 10:30 - Lanche

10:30 – 11:00 - Recreio.

11:00 – 12:00 - Continuação da atividade, higiene pessoal (11:45).

12:00 – 14:00 - Almoço e tempo de recreio.

Tarde

14 :00 – 14:30 - Atividade Orientada de acordo com o projeto e /ou as propostas das crianças

14:30 – 15:15 - Atividades nas diferentes áreas com acompanhamento do adulto.

15:15 – Lavagem das mãos

15:30 – Leitura diária de uma história

15:50 – Lanche

16:00 – 19:00 - Atividades de Animação e Apoio às Famílias.

* O horário das AAAF era assegurado pela empresa ZonaMeeting.

Na sala de atividades, neste contexto, às quintas-feiras, da parte da tarde, as crianças usufruíam da visita de um professor de música. Este era um momento de que as crianças gostavam bastante, e estava também já enquadrado na sua rotina diária, uma vez que nesse dia, logo pela manhã, mal chegavam, diziam: “hoje vem o professor Zé Zé”. No período da manhã, ainda às quintas-feiras, as crianças realizavam sempre atividades mais direcionadas para a área das ciências, com a educadora cooperante. Existia ainda uma sexta-feira que às 14:00, uma vez no mês, “a hora da pequenada” na biblioteca escolar, para onde todas as crianças do jardim de infância se deslocavam para ouvirem contar uma história e realizarem atividades.

Ao longo da PES, percebemos o quão importante é para as crianças a criação de rotinas uma vez que as torna mais autónomas, responsáveis e dá-lhes mais confiança e, desta forma, enquanto preparávamos as nossas intervenções procurávamos sempre não quebrar as rotinas da sala.

No que diz respeito à organização do espaço da sala, consideramos que esta se encontrava bem equipada. Tinha aquecimento central, um tapete grande para as crianças na área da leitura. Neste tapete era realizado o acolhimento, assim como a explicação das atividades em grande grupo. Tinha duas mesas no centro da sala, e um quadro interativo assim como um quadro branco, que ficavam mesmo de frente para o tapete, um lavatório, dois computadores, um para a educadora e outro com jogos para as crianças. Nessa área encontrava-se o computador, o tapete, os quadros, nos quais as crianças podiam desenhar as

letras a partir de um referente e, inclusive, muitas delas, já conseguiam desenhar as letras. Com a ajuda do adulto já eram capazes de fazer a divisão silábica no quadro, especialmente as crianças que completavam os cinco anos ainda nesse ano. Encontravam-se, ainda, nessa área, os livros que seriam lidos nessa semana, assim como alguns livros que as próprias crianças traziam de casa para partilharem com os colegas.

Junto da área da biblioteca existiam mais duas áreas: a área dos jogos e a área das construções. Na área dos jogos apenas podiam estar 6 crianças e, por norma, nessa área estava sempre um adulto, uma vez que havia jogos que necessitavam de explicação e embora as crianças se entendessem bem enquanto grupo, existia sempre uma ou outra criança que acabava por querer jogar mais vezes, sendo assim essencial a presença do adulto para que elas aprendessem valores, tais como saber esperar pela sua vez, respeitar o tempo do colega. Na área das construções, as crianças não procuravam tanto a ajuda do adulto. Nesta área as crianças brincavam com animais, legos de diferentes tamanhos, desde os mais pequenos que se colocavam na mesa aos maiores que rodeavam a área toda construindo “um forte”, como elas diziam. Havia ainda a área da casa/faz de conta, onde as crianças queriam sempre brincar. Esta era a área mais frequentada pelas crianças, uma vez que era bastante rica e diversificada no que diz respeito a materiais: havia malas, sapatos de salto alto, roupas de adulto, roupas de faz de conta, o que é muito bom na nossa opinião, pois contribui para que as crianças, mesmo quando brincam, façam associações com a realidade. Segundo o que se explana nas OCEPE “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Silva et al., 2016, p.17). Ao lado da área da casa estava a área da plástica, onde as crianças podiam brincar com plasticinas, fazerem pinturas com tinta, colorirem e pintarem os seus desenhos. Ainda na sala havia a área da garagem, onde as crianças podiam brincar com materiais associados aos mecânicos, polícias, bombeiros, etc. Por fim, perto da área da garagem havia também a área da música, constituída por diferentes instrumentos musicais, criados pelas próprias crianças. É de salientar que as crianças se devem sentir-se bem nos espaços, pois, segundo Vieira (2009),

o espaço tem de possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas. (p.27)

2.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico

2.3.1. Contextualização da instituição do 1.º ciclo do ensino básico

O terceiro e último momento de PES foi desenvolvido num Centro Escolar pertencente a um dos agrupamentos de escolas da cidade de Bragança que acolhia crianças dos 3 aos 10 anos de idade. Funcionava com as respostas sociais de educação pré-escolar e 1.º CEB. A instituição foi a mesma onde realizamos a PES na educação pré-escolar e, por tal, na sua caracterização iremos apenas referir os aspetos que ainda não salientamos, referentes ao 1.º CEB. Este centro tinha sete salas destinadas ao 1.º CEB que se localizavam do lado esquerdo do edifício, no qual também se podiam encontrar quatro casas de banho, igualmente divididas por sexos.

No que diz respeito ao espaço exterior, existia, na parte superior, um campo de futebol e, na parte inferior, encontrava-se um parque infantil coberto. Estes espaços funcionavam por rotatividade das turmas, para que houvesse uma melhor gestão e aproveitamento dos espaços.

Este edifício apresenta uma construção recente, apresenta condições agradáveis a nível estrutural, especialmente no que dizia respeito aos materiais e equipamentos. Esta instituição abria às 07h45 e encerrava às 19h00. As crianças entravam no edifício até às 8h45 e terminavam a componente letiva às 17h00. A partir das 17h00 até as 19h00 as crianças podiam permanecer na escola na componente de apoio à família (CAF).

2.3.2. Caracterização do grupo/turma do 1.º ciclo do ensino básico

O grupo com o qual trabalhamos tratava-se de um grupo heterogéneo composto por 21 crianças. Este correspondia ao 3.º ano de escolaridade e era constituído por crianças com 8 e 9 anos de idade e a sala que nos foi destinada foi a sala “SÉ8”. Dessas 21 crianças, havia três que faziam parte integrante da turma, mas não tinham aulas em conjunto com as restantes colegas. No que diz respeito ao sexo das crianças, tínhamos 16 crianças do sexo masculino e 5 crianças do sexo feminino. Pertenciam ainda a este grupo/turma três professoras, nomeadamente a professora titular, a professora coadjuvante e uma professora de necessidades educativas que comparecia na sala às terças-feiras. Dentro deste grupo encontravam-se duas crianças com dificuldades na aprendizagem e para com essas crianças havia um maior cuidado para que percebessem realmente a matéria que estivessemos a lecionar. Havia ainda na turma 3 crianças que se destacavam em todas as áreas. Uma delas suscitou bastante o nosso interesse, porque, apesar de ser uma criança irrequieta e que parecia

estar sempre desatenta, brincando com os seus materiais, tirava boas notas. Quer na matemática, quer no português destacava-se bastante.

Ao longo da nossa PES fomos percebendo que os conteúdos matemáticos para as crianças eram o maior desafio. Elas não pareciam nada entusiasmadas quando passávamos para essa área. Assim, na tentativa de contornarmos esse problema, procuramos sempre levar materiais diversificados e conteúdos digitais para que suscitassem mais o interesse e o gosto por esta área, aspeto que acabou por se tornar uma mais-valia, uma vez que as crianças foram-nos questionando acerca do que levávamos para o dia seguinte para trabalharmos a matemática. Ao nível do português, percebemos que era uma turma que gostava bastante da leitura de histórias e, se possível, que elas também pudessem participar nessa leitura. Na componente curricular de estudo do meio, as crianças pareciam ter já bastantes conhecimentos e foi sempre ao longo da PES uma área de que todas as crianças gostavam e, elas próprias nos sugeriam atividades que gostavam de fazer. No que diz respeito à educação artística, os conteúdos desta área eram mais explorados no período da tarde com a professora coadjuvante. Observamos, da parte de algumas crianças, bastante entusiasmo com as atividades manuais, mas havia também aquelas que ficavam mais aborrecidas, isto pelo facto de se sentirem incapazes de realizar algumas tarefas sem o auxílio da professora. No entanto, acabamos por conseguir evitar o “não consigo” e passamos a usar o “eu sou capaz”. Este domínio da educação artística foi essencial para a recolha de dados no que diz respeito ao teste AT-9 uma vez que, numa das partes, a criança teria de desenhar 9 elementos, sem ajuda do adulto ou qualquer intervenção.

No período do intervalo da manhã, a delegada de turma (representante) passava com o desinfetante no lugar dos colegas para que estes desinfetassem as mãos, e entregava aos colegas que tinham o complemento os respetivos lanches. Os lanches, por norma, eram saudáveis tendo sempre pão, leite e uma peça de fruta e, quando não eram saudáveis, a professora coadjuvante “confiscava” o açúcar e trocava por uma peça de fruta que sobrasse dos lanches do complemento, uma vez que, na sala, havia um combate aos açúcares, incentivando as crianças a comer de forma saudável desde cedo. Depois de terminados os lanches as crianças iam para o recreio até que tocasse a campainha de regresso à sala.

Este grupo mostrou-se sempre participativo e bastante interessado nas atividades propostas, sendo possível criar uma maior interação adulto-criança e vice-versa. As crianças eram competitivas e deu para percebermos isso mesmo nas atividades realizadas em grupos, havendo sempre uma ou outra criança que queria liderar, acabando por dificultar as tarefas, uma vez que acabavam por não se entender.

Embora a turma fosse constituída por crianças meigas e alegres, tinham uma certa dificuldade em se entenderem por completo, havendo sempre guerras e desentendimentos típicos destas idades. Eram também bastante respeitadoras e, mesmo aquelas crianças mais distraídas, com o recurso a atividades diversificadas, acabavam por se empenhar.

Relativamente à organização do tempo, a professora titular facultou-nos um horário (*vide* tabela 3) o que nos permitiu perceber como funcionava a rotina da sala, e como estavam organizadas as atividades letivas o que acabou também por facilitar a nossa planificação de atividades.

Tabela 3

Horário da turma do 3.º ano – 1.º CEB.

Manhã
07:45 – 08:45 - Componente de Apoio à Família
08:45 – 10:30 - Exploração da área do Português.
10:30 – 11:00 - Intervalo
11:00 – 12:00 - Exploração da área da Matemática
12:00 – 13:30 - Almoço
Tarde
13:30 – 15:30 - Exploração da área do Estudo do Meio / ou Exploração da área da Educação Artística
15:30 – 16:00 - Intervalo
16:00 – 17:30 - Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Embora existisse um horário, as professoras, desde logo, nos disseram que o horário era mais um apoio para nos orientarmos, mas que podíamos alterar a ordem das áreas que lecionássemos, tendo sempre como prioridade o bem-estar das crianças assim como as suas necessidades.

2.3.3. Organização do espaço na sala do 1.º ciclo do ensino básico

No que diz respeito à organização da sala, salientamos que, ao longo da nossa PES, foi sofrendo algumas alterações. A sala tinha aquecimento central posicionado em vários pontos da sala, proporcionando a todas as crianças um espaço quente e agradável. Ao fundo da sala encontrava-se uma parede com um placar destinado à exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças. Esta sala era bastante ampla e encontrava-se com decorações em todas as paredes. Essas decorações eram elaboradas pelas crianças juntamente com as professoras titula e coadjuvante.

A sala encontrava-se ainda organizada por grupos, cada um constituído por quatro crianças. Estes grupos funcionavam de forma rotativa. Todas as semanas à segunda-feira ao chegar à sala, a professora mudava as crianças de lugar, e dava a um elemento de cada grupo

a responsabilidade de ser o porta-voz daquele grupo, contribuindo assim para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade de cada criança na sua semana. Como a turma era em número ímpar, e algumas crianças não sabiam estar em grupo iam para mesas individuais. Estas eram também rotativas, pois ao mínimo sinal de mau comportamento nos grupos se separassem essas crianças. Esta dinâmica de mudarem os lugares, promovia a igualdade e a socialização entre as crianças, contribuindo assim para que todas se sentissem parte da turma e se ajudassem umas às outras.

Dentro da sala havia ainda um computador, um quadro interativo e um quadro branco, as crianças tinham ainda guardados, no parapeito das janelas, os seus dossiês, que serviam para colocarem os manuais escolares menos utilizados, para haver mais espaço e mais organização na sala de aula.

A sala de aula deve ser organizada de forma que a criança se sinta bem, confortável, pois é nesse espaço educativo que se constroem relações e é onde ocorrem aprendizagens significativas, contribuindo assim para a sua formação social e pessoal. Segundo Zabalza (2001) “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p.120).

As salas de aula são espaços de bem-estar onde as crianças passam grande parte do seu dia e onde vivem as suas experiências. Assim sendo, é fundamental que estas estejam bem equipadas e estruturadas para que as crianças se desenvolvam de forma positiva.

3. Opções metodológicas

Para a realização desta investigação, sobre as práticas de ensino e aprendizagem, foi necessário pensar em técnicas e instrumentos de recolha de dados. Segundo Vilelas (2009) os instrumentos são vistos como um “recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” (p.267).

Na realização de uma investigação, no campo ou no domínio da educação, é necessário conhecer-se as diferentes abordagens investigativas, posicionando-se face a cada uma delas.

Assim, a investigação da prática pedagógica que realizamos nos contextos educativos refletiu-se numa abordagem de natureza qualitativa, pois as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como a própria análise dos dados recolhidos enquadram-se neste tipo de investigação.

A análise de conteúdo (Bardin, 2014) foi fundamental pois permitiu compreender o significado dos comportamentos das crianças ao longo dos diferentes contextos.

3.1. Objetivos da investigação

Para Armando (2014) a investigação na/pela ação constitui-se como um procedimento de grande complexidade, logo à partida, devido à multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos” (como citado por Freitas, 2022, p. 191). Assim este foi o nosso ponto de partida para que traçássemos os seguintes objetivos: i) Estimular as crianças para o hábito de ler obras da literatura para a infância; ii) Desenvolver atividades práticas para que as crianças possam recriar cenários narrativos e gráficos recorrendo ao seu imaginário; iii) Incentivar a formação crítica-reflexiva das crianças desenvolvendo o imaginário e o pensamento criativo; iv) Analisar as opiniões das crianças sobre personagens do mundo imaginário.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação é uma atividade cujo principal objetivo é conhecer e explicar os diferentes fenómenos, de forma a responder às questões levantadas e/ou objetivos da investigação traçados a priori, para a sua compreensão. Assim, e para que tal suceda, o investigador utiliza o conhecimento já acumulado anteriormente e os diferentes métodos e técnicas para conseguir obter resultados pertinentes resultantes das suas pesquisas.

Segundo Aires (2011), citado por Pereira (2022), as técnicas de recolha de dados, numa investigação de carácter qualitativo, podem estar agrupadas “em dois grandes blocos:

técnicas [diretas] ou [interativas] e técnicas[indiretas] ou não-[interativas]” (p.45). A técnica que mais se adequou à nossa investigação foi a observação, tendo sido direta e participante.

É importante também salientar as técnicas e os instrumentos que utilizamos no decurso desta investigação nos diferentes contextos em que realizamos a PES. Assim, como técnica, optamos pela observação direta e participante e os instrumentos de recolha de dados foram os registos fotográficos, as notas de campo, a documentação pedagógica, as produções das crianças e ainda o teste AT-9 (este foi apenas possível realizar no contexto do 1.º CEB).

3.2.1. Observação participante

A observação participante fornece ao investigador os dados empíricos necessários para uma análise crítica que é realizada durante e após a recolha de informações. A recolha dos dados através da observação é essencial e necessária para o processo de intervenção pedagógico ser fundamentado na prática do dia a dia, uma vez que o investigador faz parte integrante do grupo e lhe é possível recolher dados que, mais tarde, lhe vão servir de suporte para uma melhor intervenção. Segundo Sousa (2005) “a observação na investigação tem como principal objetivo produzir uma descrição adequada sobre a análise que o investigador pretende realizar. É, portanto, um acontecimento natural da vida quotidiana” (pp.108-109).

A observação concede ao investigador um maior conhecimento das crianças, nomeadamente das suas atitudes e comportamentos, tornando mais fácil o conhecimento direto dos fenómenos, tal e qual como eles aconteceram num determinado momento num contexto. Este tipo de observação permite compreender de melhor forma os contextos bem como as pessoas que neles interagem.

A observação foi realizada nos três contextos já referidos de forma contínua. Numa fase inicial, pensamos observar o espaço, as rotinas, os comportamentos e as interações adulto-criança, criança-criança e criança-adulto. Numa segunda fase, quando começamos a nossa intervenção, para além de nos termos continuado a focar nas dimensões anteriores, tentamos desenvolver a nossa prática de forma a abordarmos os aspetos fundamentais do nosso trabalho de investigação, sustentando-nos sempre na observação direta e participante.

3.2.2. Instrumentos de recolha de dados

A escolha dos instrumentos mais adequados para a recolha de dados para a nossa investigação foi fundamental, uma vez que é deles que depende a concretização dos objetivos em campo. Salientamos que todos os dados recolhidos ao longo da investigação, através dos instrumentos que selecionamos, respeitaram os princípios éticos que devem ser

tidos em consideração ao longo de uma investigação científica. Com isto queremos dizer que as notas de campo que foram retiradas, as produções das crianças, os registos fotográficos foram sempre realizados com o consentimento informado, quer das crianças quer dos professores/educadores. É igualmente importante reforçar que procuramos sempre manter a privacidade e o anonimato das crianças, dos professores/educadores e também das instituições pelas quais passamos.

Registo fotográfico - Os registos fotográficos tornaram-se fundamentais ao longo de toda a investigação, principalmente no decorrer da prática nos contextos, uma vez que estes nos serviram de complemento para as análises que viemos a realizar, assim como as notas de campo. Os registos fotográficos surgem como um complemento às descrições e análises das experiências de aprendizagem que se foram desenvolvendo ao longo da PES. Este tipo de registo permitiu-nos também retirar informação visual e, por sua vez, analisá-la de uma forma mais detalhada, para completar da melhor forma a informação escrita nas notas de campo.

Notas de campo - O investigador deve estar atento a todos os detalhes de cada criança para realizar uma boa observação. Para auxiliar nessa observação o investigador deve tomar notas de tudo aquilo que considera pertinente para a sua investigação. Estes registos podem ser realizados das mais variadas formas, como por exemplo descrevendo estratégias, diálogos entre crianças, e até mesmo alguns gestos ou comportamentos que estas possam fazer ou ter. Deste modo, as notas de campo tornam-se essenciais na recolha de dados, na medida em que permitem ao investigador recolher informações detalhadas e descritivas acerca do contexto e das crianças em estudo. Estas consentem ainda ter registos pertinentes, que permitem recolher ideias que possam contribuir para intervir e pensar nas estratégias mais apropriadas para abordar os conteúdos com as crianças. As notas de campo são também importantes para sustentar a reflexão da prática educativa e confrontar com outros dados recolhidos nos contextos.

Documentação pedagógica - A documentação pedagógica tem um papel fundamental na avaliação formativa e, ainda mais, no planeamento, uma vez que, para planificar as nossas intervenções, recorreremos à documentação pedagógica em vigor, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), no caso da educação pré-escolar e às Aprendizagens Essenciais que serviram de orientação para o 1.º CEB, tal como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A documentação pedagógica segundo as OCEPE é a “organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência

de um determinado processo pedagógico” (Silva et al., 2016, p.106). Este tipo de documentação tem como finalidade compreender e atribuir determinado significado às aprendizagens realizadas pelas crianças, tornando-se uma mais-valia como estratégia de avaliação formativa.

Teste AT-9 - O teste AT-9 [*Test Anthropologique (de l'imaginaire) à 9 éléments*] é um teste arquétipo de 9 (nove) elementos, criado por Yves Durand (2005) e está relacionado com a *Teoria do Imaginário* de Gilbert Durand. Este teste é composto por duas partes. Na primeira parte, as crianças elaboram um desenho numa folha com 21x27cm e um discurso (narrativa escrita), estimulados por nove (9) palavras-chave que são: Queda; Espada; Refúgio; Monstro; Elemento cíclico (que gira, se produz ou progride); Personagem; Água; Fogo; Animal (mamífero, pássaro, réptil ou peixe) (*vide* anexo I). Como refere Pereira (2015)

os nove elementos demarcam-se em três grupos que acabam por representar problemas inscritos em três categorias distintas: arquétipos que nos remetem para a angústia e para a morte (queda e monstro devorador); arquétipos que ajudam na criação de um micro-universo mítico (espada, refúgio e elemento cíclico); arquétipos responsáveis por reforçar outros elementos (água, fogo e animal), também designados por adjuvantes [e] a personagem {surge} como elemento da dramatização. (pp.66-67)

Yves Durand (2005) selecionou nove elementos tendo em conta os seus significados mais profundos, para assim servirem de motivação ao traçado gráfico (desenho) e discursivo (narrativa) das crianças. Na segunda parte do teste, as crianças respondem a questões relacionadas com o que desenharam, para assim se recolherem informações complementares sobre a elaboração da tarefa realizada (*vide* anexo II), e que “pretende dar conta do processo linguístico de simbolização” (Pereira, 2015, p.66). Esta segunda parte do teste só deve ser aplicada 15 dias depois da primeira fase. Segundo Andrey (2005), “o grande mérito deste teste, reside, precisamente, na possibilidade de colocar em ação uma organização, de tal forma dinâmica, de defesas que permitam combater a angústia existencial de um determinado momento” (como citado por Pereira, 2015, p.124).

Para a análise deste teste tivemos em atenção os universos míticos de Yves Durand (2005) que são: Universos míticos do tipo heroico (HE); Universos míticos do tipo místico (MY); Universos míticos do tipo duplo universo existencial (DUEX); Universos míticos do tipo sintético simbólico (USS); Cenários negativos dos universos míticos; Universos de

estrutura defeituosa (SD); Universos míticos do tipo pseudo-destruturado (PDS). Para uma melhor contextualização da análise que realizamos apresenta-se a figura seguinte.

Figura 3

Estruturas simbólicas (heroica, mística e sintética).

Estruturas		Micro-universos		
Heroica (HC)		Heroico integrado		
		Super heroico		
		Heroico impuro		
		Heroico descontraído		
		Forma negativa		
Mística (MY)		Místico integrado		
		Super místico		
		Místico impuro		
		Místico lúdico		
		Forma negativa		
Sintético (US)	Duplo universo existencial (DUEX)	DUEX de forma diacrónica		
		DUEX de forma sincrónica	Desdobrado Redobrado	
		Forma negativa		
	Universo sintético simbólico (USS)	Universo sintético simbólico diacrónico (USSD)	USSD de forma cíclica USSD de forma progressista	
		Universo sintético simbólico sincrónico (USSS)	USSS de forma bi-polar USSS de forma interativa	
		Forma negativa		
		Estrutura defeituosa (SD)		
Universos míticos do tipo pseudo-destruturado (PDS)				

Fonte: Pereira (2015, p.126).

O universo mítico do tipo Heróico (HE) divide-se em quatro níveis, sendo considerado uma categoria de produções constituída pelos universos míticos classificados como heroicos. O cenário dramático relevado para esta categoria caracteriza-se pelo confronto de uma personagem (armado de uma espada) e de um monstro (que expele fogo) representando uma situação de perigo, um rival ou um obstáculo para a personagem (Durand, 2005, como citado por Pereira, 2015). Este universo centra-se então na ação heroica representada pela luta (com uma espada) entre a personagem e o monstro. Neste tipo de produções é possível encontrar os seguintes subtipos: heroicos integrados (quando todos os nove elementos-chave do teste AT-9 se interligam elaborando todo um cenário mítico de combate, ou seja, todos os elementos contribuem para a composição do cenário na sua globalidade, tornando-se harmonioso); super-heroicos [este subtipo é verificável quando existem elementos-chave que faltam nas produções, por exemplo, quando o sujeito coloca apenas os três elementos heroicos de base para o combate (monstro, personagem e espada)], no qual se valoriza o combate, o monstro é hiperbólico e os restantes elementos não são

utilizados nas produções; heroicos impuros (são classificadas neste subtipo as produções nas quais se nota a presença de figuras que revelam um papel funcional pouco congruente com a temática heroica, ou seja, um conjunto de elementos do desenho fica solto, sem qualquer integração); heroicos descontraídos (este subtipo do HE caracteriza-se por deixar um tempo de tréguas, tanto para a personagem como para o monstro devorador, sendo o combate entre eles colocado à distância, uma vez que o herói é sempre o herói e o monstro é sempre o monstro, existindo ainda um território dividido onde cada um deles se move) (Pereira, 2015).

O Universo Mítico do tipo Místico (MY) é caracterizado pela representação de uma ação apaziguadora da personagem, ou seja, apresentam-se na cena os elementos-estímulo e, tanto o cenário do desenho como a narrativa inspiram tranquilidade, equilíbrio e harmonia. Subdivide-se em: místico integrado (a organização do espaço e a atmosfera criada, em torno da cena, passam a impressão de coerência simbólica, uma vez que todos os elementos-estímulo são eufemizados pela sua funcionalidade e simbolicamente criam uma atmosfera de sonho e de calma); super-místicos [quando a concordância simbólica do subtipo anterior (místico integrado) não é bem concebida, uma vez que existe a exclusão, ainda que inconscientemente do monstro devorador e/ou da espada, ou ainda porque existe pouca ligação dos elementos- estímulo); místicos impuros (os universos míticos deste subtipo tem como característica o distanciamento de um dos elementos heroicos, ou do monstro devorador e /ou da espada, a figuração de um deles aparece como um corpo estranho no cenário místico e, neste universo, o cenário é mal explicado, sendo que muitas das vezes acaba por aparecer o monstro caricaturado, tornando-se uma situação engraçada, embora a angústia de morte se mantenha presente); místicos lúdicos (este subtipo a criança cria uma situação de brincadeira, sendo introduzidos os elementos heroicos, monstro e espada, num cenário de jogo) (Pereira, 2015).

Para contextualizarmos o universo mítico do tipo Duplo universo existencial (DUEX) salientamos as palavras de Yves Durand (2005) “do ponto de vista temático o universo heroico opõe-se ao universo místico como o dia se opõe à noite” (como citado por Pereira, 2015, p.76). Yves Durand pretendia que se entendesse que os dois universos não se misturam, isto é, ao representar um deles exclui-se automaticamente a possibilidade do outro também estar representado. Isto não impossibilita que o cenário, de um dos universos, acompanhe a potencialização funcional do outro, visto que este está presente e pode-se exprimir em diferentes modalidades (Durand, 2005). Pereira (2015) defende que podemos, por exemplo, compreender a figuração simbólica da espada e do monstro devorador ou a redundância figurativa dessas mesmas representações quando se apresentam no cenário de

uma forma mística, enquanto elementos decorativos. Esta presença contrária, das polaridades quer heroica quer mística, possibilitou a Durand (2005) a criação de subcategorias na sua classificação, atualizando sucessiva ou simultaneamente estas polaridades. Este deu-lhe o nome de duplos universos existenciais, nos quais se revela a bipolarização no centro de cada uma das séries dos dois universos míticos, enquanto fusão das duas estruturas no que diz respeito à potencialização /atualização, mantendo sempre uma autonomia funcional própria no que diz respeito a cada uma das polaridades (heroica e mística). Neste tipo de representações o que liga as duas polaridades é de ordem temporal e no quadro dramático pode ser representado por cenas sucessivas ou simultâneas. Surgem assim dois subtipos: Duplos universos existenciais de forma diacrónica [este tipo de produções é caracterizado pela presença da personagem e esta vivencia episódios existenciais sucessivos, isto é, a personagem aparece na cena vivendo uma vida calma (situação inicial), à qual se sucede uma sequência heroica ou combate (confronto com o monstro) e de seguida volta à situação de partida (vida calma)]; e Duplos universos existências de forma sincrónica (os testes AT-9 que se integram neste subtipo, segundo Durand (2005) “caraterizam-se por uma atualização simultânea de uma polaridade heroica e de uma polaridade mística “(p.28), sendo que a coerência dramática é assegurada pela duplicação da personagem. Assim, surgem dois processos: o *desdobrado* que é quando se apresenta a personagem desdobrada ou um grupo de atores que permitem a identificação de duas ações distintas, mas num único cenário; o *redobrado* quando existe a representação da personagem, mas enquanto sujeito de duas ações, por exemplo, quando se revela através de um sonho, figurada por exemplo por uma bola do pensamento.

Existem ainda os universos míticos do tipo sintético simbólico (USS). A classificação dos universos míticos, do tipo universal existencial pode ser facilmente confundida com esta série de universos, o que os distingue é que os universos míticos, do tipo sintético simbólico, situam-se na polarização dos dois universos heroico e místico, mas de uma forma temporal sincrónica ou diacrónica. Segundo Durand (2005) “as produções integradas neste universo (USS), no teste AT-9 dividem-se em duas categorias, tendo por base um modelo diacrónico (ou sucessivo) ou o modelo sincrónico (ou simultâneo)” (como citado por Pereira, 2015, p.78). Neste sentido surgem as seguintes categorias: Universos Sintéticos simbólicos diacrónicos (USSD) e Universos sintéticos simbólicos sincrónicos (USSS).

Nos USSD “integram-se as produções cujas personagens vivem dois episódios existenciais ou as polaridades (heroica e mística) de uma forma sucessiva (Pereira, 2015, p.78) e podem ter uma forma cíclica [quando apresenta os nove elementos integrados num

círculo, demonstrando o eterno retorno ou uma progressão cíclica parcial, com este tipo de produções, nomeadamente “a formulação da angústia humana é de natureza filosófica” (Durand, 2005, p.30) e, por tal, temos a sensação que tudo se repete regularmente, estando tudo interligado sem que nos apercebamos] ou progressista (ao contrário do subtipo anterior este universo não se apresenta representado em forma de círculo, apresenta-se sim num esquema progressivo, o que significa que ciclo não se fecha, e revela progresso ou progressão, não havendo qualquer tipo de repetição) (Pereira, 2015).

Nos USSS a personagem participa de forma simultânea nos dois universos, sendo eles o heroico e o místico. Desta forma Durand (2005) divide este universo em dois subtipos, sendo eles o USSS de forma bi-polar e o USSS de forma interativa. No primeiro subtipo (forma bi-polar) a personagem é o sujeito principal, ela desdobra-se em duas personagens diferentes ou tem duas ações, assumindo-se num contexto completamente diferente do tipo certo/errado ou bem/mal. Esse dualismo é articulado de uma forma funcional e não é sistematicamente autodestrutivo. Por norma encontram-se neste subtipo representações com um motivo religioso, político ou filosófico. O segundo subtipo (forma interativa) desenvolve-se em volta de um personagem que tem um papel de mediador ou de mensageiro, numa temática que representa a harmonização do mundo. Este pode ser representado por um dualismo excessivo ou no sentido inverso, por um quadro ideológico bi-polar permitindo ao Homem ser criativo (Pereira, 2015).

No que se refere ao Universo de estrutura defeituosa (SD) as composições caracterizam-se por representarem um agrupamento ordenado dos nove elementos e por um cenário que os coloca em cena, funcional e/ou simbolicamente, em torno de um sujeito (personagem). Nestas representações observa-se a existência de uma estrutura iconográfica e cénica fraca ou confusa e, por vezes, inexistente (Durand, 2005). Ao verificarmos a ocorrência do registo iconográfico fraco ou confuso, apercebemo-nos que os nove elementos estão ligados de forma funcional (acoplados), mas não é desenvolvida nenhuma unidade dramática adaptada às representações. Considera-se o registo inexistente quando não existe qualquer grupo de elementos. Esta ausência resulta de uma representação distinta dos estímulos que os vários elementos proporcionam, logo sem vínculo funcional ou simbólico entre eles (Durand, 2005, como citado por Pereira, 2015).

Por último, temos o Universo mítico do tipo pseudo-destruturado (PDS). Y. Durand (2005) qualifica este universo mítico como pseudo-destruturado, integrando as composições com representações desordenadas, permitindo prever uma ausência de estrutura. Nestas representações icónicas a narrativa fornece a orientação necessária para que se reconheça a

existência de uma coerência semântica que lhe está subjacente. Assim, temos de examinar ambos os registos para nos certificarmos que as representações da composição icónica são de carácter arbitrário, mas que através da narrativa podemos constatar que pode ser parte de um universo mítico organizado (Pereira, 2015).

4. Descrição e análise das experiências de aprendizagem

Neste ponto descrevemos e analisamos as experiências de aprendizagem que desenvolvemos nos contextos de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico e que consideramos pertinentes para dar corpo à temática que desenvolvemos no âmbito da nossa investigação sobre as práticas.

4.1. Contexto de creche

Na primeira semana de intervenção, em contexto de creche, as experiências de aprendizagem foram planeadas e elaboradas em conjunto com a nossa colega de estágio. Planeamos atividades relacionadas com as cores e os frutos de outono. Realizamos ainda uma experiência que foi ao encontro do tema das cores de outono. Pretendíamos que as crianças conhecessem as cores associadas ao outono, assim como alguns frutos dessa estação. Assim sendo, e para que as crianças percebessem melhor as cores e os frutos da estação do ano a trabalhar, fizemos cartões com imagens alusivas, com a intencionalidade de lhes captar, da melhor forma, a atenção. A experiência foi realizada com bicarbonato de sódio e corantes. As crianças ao verem o bicarbonato quiseram logo tocar. Durante a experiência demos, às crianças, a oportunidade de, com cuidado, serem elas a colocar o corante no bicarbonato para observarem melhor o que acontecia. Constatamos, neste processo, um entusiasmo contagiante da parte das crianças, o que acabou por tornar a atividade mais divertida, motivante e participada.

Na nossa primeira intervenção individual realizamos atividades para explorarmos conteúdos de expressão físico-motora, uma vez que à segunda-feira era o dia das crianças fazerem exercício físico. Esta atividade consistiu num jogo que apelidamos de “estendal de bolas”. Neste jogo as crianças tinham de retirar uma bola da caixa, correr com ela na mão e colocá-la numa corda. Esta corda era, na realidade, fita-cola para que as crianças conseguissem que a bola ficasse presa, “estendida”. Com este jogo pretendíamos que as crianças se divertissem e desenvolvessem a sua motricidade grossa. No período da tarde criamos um pequeno circuito, constituído por um túnel com balões dentro, onde as crianças passavam e tiravam um balão. Com este túnel pretendíamos que existisse uma estimulação sensorial e visual e, de seguida, ao saírem do túnel, as crianças tinham de saltar com os pés juntos dentro dos arcos com o balão, desenvolvendo assim a sua coordenação motora e subsequentemente a sua motricidade grossa.

No dia seguinte abordamos as texturas e, para tal, levamos um livro com diferentes texturas. Depois da exploração do livro permitimos às crianças o contacto com outro tipo de

texturas que não se encontravam no livro e, no decurso do que havíamos planificado, criamos, para deixarmos à disposição das crianças, na sala de atividades, alguns sacos sensoriais com diferentes texturas, assim como balões antistress que continham farinha (vide figuras 4 e 5).

Figura 4

Balão antistress.



Fonte: arquivo da autora

Figura 5

Saco sensorial.



Fonte: arquivo da autora

Para terminarmos a nossa primeira semana de intervenções disfarçamo-nos de avó (*vide* figura 6) e contamos a história *Lágrimas de crocodilo* de André François (2010), com o apoio de fantoches (*vide* figura 7).

Figura 6

Leitura da obra “Lágrimas de crocodilo”.



Fonte: arquivo da autora

Figura 7

Leitura da obra “Lágrimas de crocodilo” com fantoches.



Fonte: arquivo da autora

Posteriormente, as crianças pintaram diferentes crocodilos, tarefa que nos possibilitou observar as crianças, nomeadamente como estas pegavam no lápis e também se arrumavam os materiais depois de colorirem. Pudemos observar, por exemplo, que uma das crianças apenas conseguia colorir se pegasse no lápis com a mão ao contrário e se colocasse a mão de forma “dita” correta não conseguia pintar. Ao longo dos dias fomos insistindo em exercícios com a criança para que pegasse corretamente no lápis. Ao longo dos dias houve ainda a possibilidade de brincarmos, em conjunto, nas diferentes áreas inclusive com os fantoches que ficaram na sala de atividades durante uns dias.

Na segunda vez que entrevistamos sozinhas, criamos, com a participação ativa das crianças, uma árvore de Natal. Tiramos fotografias de adereços relacionados com a época festiva para que, mais tarde, as crianças pintassem pratos. A intencionalidade desta atividade serviu para que, seguidamente, as crianças colassem uma fotografia para darmos uma forma diferente à árvore de Natal. Em reflexão com as crianças decidimos o melhor local para a pendurarmos. Maioritariamente optamos pela porta da sala.

Com este grupo de crianças realizamos ainda uma atividade relacionada com a exploração de conteúdos de expressão físico-motora. Começamos pelo aquecimento, tendo as crianças de imitar os nossos gestos e criamos ainda um circuito (*vide* figura 8) para o percorrerem com uma bola (*vide* figura 9) e a encestarem no final (*vide* figura 10).

Figura 8

Preparação do circuito.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 9
Criança a realizar o circuito com apoio.



Fonte: arquivo da autora

Figura 10
Criança a finalizar o circuito.



Fonte: arquivo da autora

Posteriormente, e já na sala de atividades, colocamos algumas canções relacionadas com o Natal como motivação e, depois, começamos por mostrar às crianças algumas características do pai Natal, com a presença de uma colega disfarçada dessa personagem fictícia. Prosseguimos para a exploração de uma história intitulada *Quem se esconde no Polo Norte?* de Alice Turquois (2021) (vide figuras 11 e 12).

Figura 11

Livro Quem se esconde no Polo Norte?.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 12

Exploração da Obra Quem se esconde no polo norte?.



Fonte: arquivo da autora

As crianças ficaram maravilhadas com o conteúdo do livro, uma vez que as páginas brilhavam no escuro e tinham personagens escondidas que se iam revelando. Dialogamos sobre a história:

Estagiária: Vamos conversar sobre a nossa história?

Márcio: *A história brilhava no escuro.*

Paula: *temos de ligar e desligar as luzes enquanto ouvimos a história.*

Francisco: *O Pai Natal com Luz está acordado, no escuro fica a dormir.*

Fátima: *Com a luz ligada não vemos tudo.*

Leandro: *O Pai Natal da história era barrigudo.*

(Nota de campo, 30 de novembro de 2022)

Da parte da tarde, enquanto as crianças brincavam nas áreas, fomos chamando uma a uma para a criação de um postal simbolizando o Pai Natal. A criação deste postal consistiu na colagem de algodão num suporte de papel escolhido pela criança (*vide* figura 13).

Figura 13

Elaboração do postal do pai natal.



Fonte: arquivo da autora

Os postais (*vide* figura 14), realizados pelas crianças, foram levados para as suas casas, para que, em colaboração com os pais/encarregados de educação, escrevessem a carta ao Pai Natal.

Figura 14

Postais do pai Natal terminados.



Fonte: arquivo da autora

Nesta semana notamos nas crianças bastante entusiasmo, vontade de interagir e participar em tudo.

4.2. Contexto de educação pré-escolar

Na primeira semana de intervenção no contexto de educação pré-escolar, as atividades foram planeadas e elaboradas de forma a darmos continuidade ao que estava a ser trabalhado antes das férias de Natal, mais propriamente a obra de literatura para a infância intitulada *A história secreta de Pedro e o Lobo* de Sergei Prokofiev (2007). Esta atividade consistiu na recriação de um musical. Antes de começarmos essa recriação, possibilitamos às crianças a visualização de um vídeo no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=c69fz3Eb8Ec>) para tirarem algumas ideias e conseguirmos dramatizar a peça. Para a escolha das personagens optamos por um sorteio.

Após o sorteio as crianças coloriram uma máscara referente à personagem que teriam de assumir (*vide* figuras 15 e 16).

Figura 15

Máscaras coloridas pelas crianças.



Fonte: arquivo da autora

Figura 16

Máscara colorida por uma criança.



Fonte: arquivo da autora

A dramatização (ensaios do musical) prolongou-se pelos três dias de intervenção. Num desses dias realizamos também exercício físico. Exploramos o jogo da lagarta e ainda envolvemos as crianças em passos de dança. Com esta intervenção pretendíamos estimular as crianças em diferentes sentidos, concretamente que desenvolvessem a motricidade fina e

grossa, mas também que fruissem de cada atividade. Foi nossa intencionalidade que as crianças, acima de tudo, se divertissem, participassem e sentissem satisfação naquilo que estavam a fazer.

Na segunda intervenção realizamos experiências ao longo de três dias, uma vez que foi uma semana dedicada às ciências. Num primeiro momento disfarçamo-nos de uma “maga” e realizamos um pequeno truque de magia para ver se as crianças conseguiam associá-lo à magia ou se descobriam facilmente o truque. Algumas crianças, rapidamente, disseram “fizeste batota”, enquanto outras nem se aperceberam do truque. Após esse momento de descontração mostramos às crianças os diferentes materiais que íamos utilizar numa experiência que intitulamos de “Desenho secreto”. As crianças observaram os materiais e enquanto tentavam adivinhar os seus nomes íamos apontando no quadro as suas respostas.

Após o almoço demos início à experiência. Esta consistiu na criação de um desenho com uma solução, esta solução formou-se depois de colocarmos farinha Maizena, água e amido no fogão até ficar transparente. O desenho só era visível adicionando água iodada. Nesta atividade vimos as crianças realmente felizes e entusiasmadas por verem surgir os desenhos que foram criados.

Nos dias seguintes realizamos duas atividades experimentais: “vasos comunicantes” e “sombas”. Nestas duas atividades experimentais as crianças mostraram-se entusiasmadas e participativas. Procedemos à realização das experiências, não só dentro da sala de atividades, mas também fora, uma vez que na dos “vasos comunicantes” recriamos um repuxo no exterior da sala e, na outra, como estava sol, foi possível às crianças brincarem com a sombra, notando que conseguiam fazer diferentes formas e mais uma vez tiveram a possibilidade de explorar o imaginário fazendo brincadeiras com a sua própria sombra. Com esta experiência pretendia que as crianças desenvolvessem o gosto pelas ciências e estimulassem a sua própria curiosidade.

Na terceira intervenção trabalhamos os afetos e tentamos trabalhar para o nosso tema de pesquisa. Neste sentido, começamos por mostrar às crianças o livro *No meu coração pequenino* de Jo Witek e Christine Roussey (2014), e estas exploraram-no sem saberem de antemão o título (*vide* figura 17). Convidamo-las a pensarem elas num título, considerando o que pensavam ser o mais adequado, atendendo ao que observavam na capa e nas folhas de rosto. À medida que elas iam dizendo possíveis títulos íamos fazendo o registo no quadro. Depois de todas terem participado, fizemos a leitura do título impresso no livro e solicitamos

que pensassem no seu conteúdo, ou seja, sobre o que falaria a história daquele livro. Obtivemos muitas respostas, entre as quais damos conta na seguinte nota de campo:

Anabela: *o coração da mãe.*

João Carlos: *o coração do amor.*

Pedro: *a menina que pula corações.*

(Nota de campo, 14 de janeiro 2022)

Clara: *Um coração profundo e colorido.*

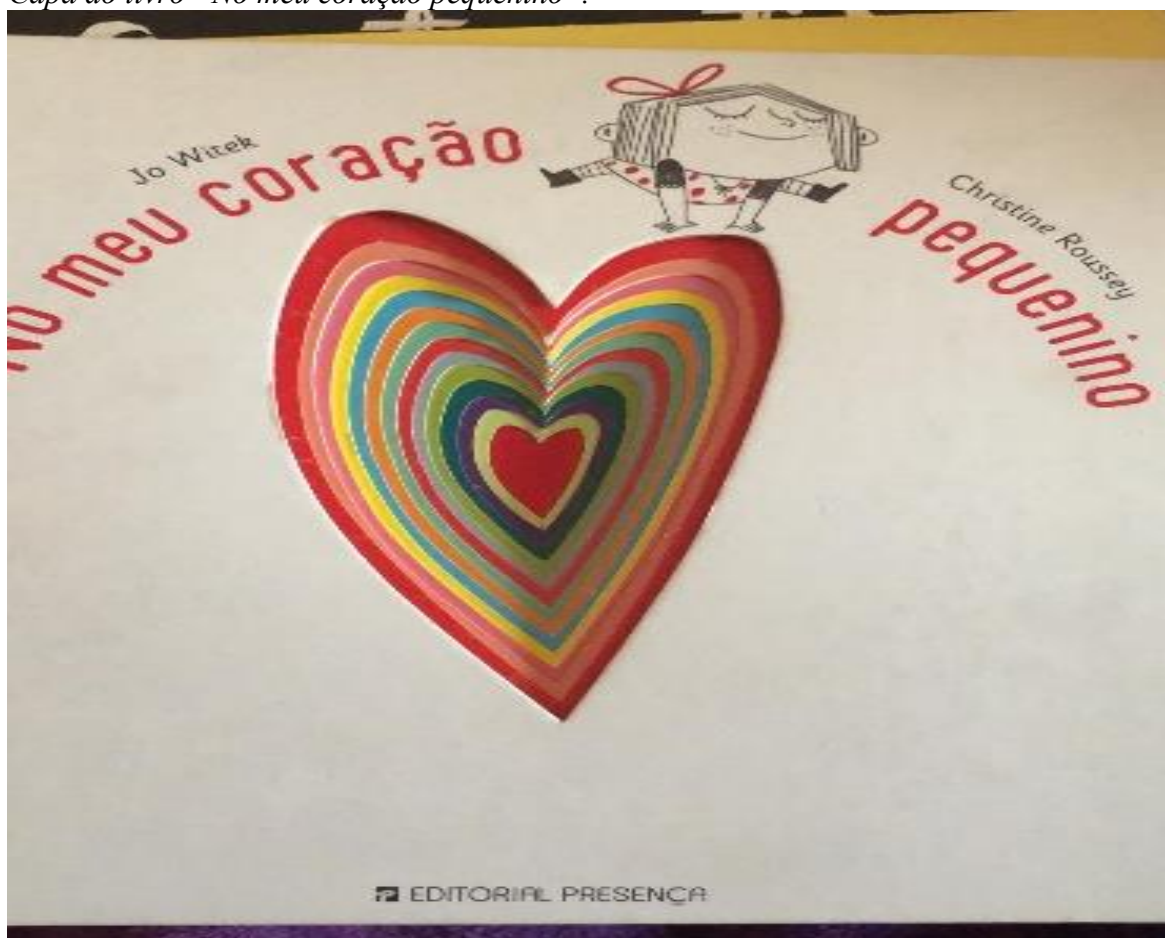
Paulo: *Eu gosto da mãe.*

Yara: *O coração vai ficando cada vez mais pequenino.*

(Nota de campo sobre o conteúdo do álbum ilustrado, 14 de janeiro 2022)

Figura 17

Capa do livro “No meu coração pequenino”.



Fonte: arquivo da autora

De seguida realizamos um jogo (sentir o coração do meu amigo) que dava resposta a uma questão que era colocada no livro: “É um jardim secreto, o meu coração. Consegues

vê-lo?”. As crianças, em pares, tentavam “ver”, sentir e escutar o coração do colega e dizer o que pensavam sobre o mesmo (*vide* figuras 18 e 19).

Figura 18

Crianças a realizar o jogo sentir o coração do meu amigo.



Fonte: arquivo da autora

Figura 19

Crianças a abraçarem-se (jogo “sentir o coração do meu amigo”).



Fonte: arquivo da autora

Nesta atividade pudemos perceber que algumas crianças eram tímidas, uma vez que, quando lhes solicitávamos para irem ao centro da roda falar sobre o que sentiram do coração do seu amigo, manifestaram alguns receios.

No dia seguinte realizamos o correio dos afetos. As crianças tiravam, à sorte, um papel e criaram um desenho para colocarmos no correio dos afetos. Mais tarde explicaram o que desenharam ao seu par.

Durante a tarde deslocamo-nos à biblioteca municipal para que as crianças conhecessem o espaço e entendessem que a leitura é para todas as idades e é um bem essencial que nos deve acompanhar ao longo da nossa vida. Criou-se ainda, para o trabalho a desenvolver durante esta semana, um tabuleiro do Robot DOC relacionado com os afetos. Com este robot as crianças desenvolveram as suas noções espaciais e tiveram a oportunidade de manifestar, oralmente, como se sentiram perante as imagens apresentadas (*vide* figura 20).

Figura 20

Tabuleiro para o robot DOC, relacionado com os afetos.



Fonte: arquivo da autora

A nossa última semana de intervenção coincidiu com a semana do Carnaval e, por tal, realizamos um desfile. Dirigimo-nos até ao parque do eixo atlântico, onde brincamos até à hora do almoço. No período da tarde, pretendíamos desenvolver uma experiência de aprendizagem que nos permitisse recolher dados para o nosso tema de investigação e, nesse

sentido, questionamos as crianças acerca do que conheciam sobre os gigantes. Na seguinte nota de campo podemos observar algumas das partilhas que as crianças fizeram:

Cristina: *Tem as mãos e os pés grandes.*

Anabela: *É cabeçudo e tem pelos a sair das orelhas.*

Augusto: *Come galinhas e ovelhas e usa os pés para as apanhar.*

Nelson: *Tem as pernas e os braços muito grandes.*

(Nota de campo, 28 de fevereiro 2022)

Após todas as crianças terem dado a sua opinião mostramos um póster de um gigante (vide figura 21) para fazermos a comparação com as características que as crianças enunciaram.

Figura 21

Póster de um gigante.

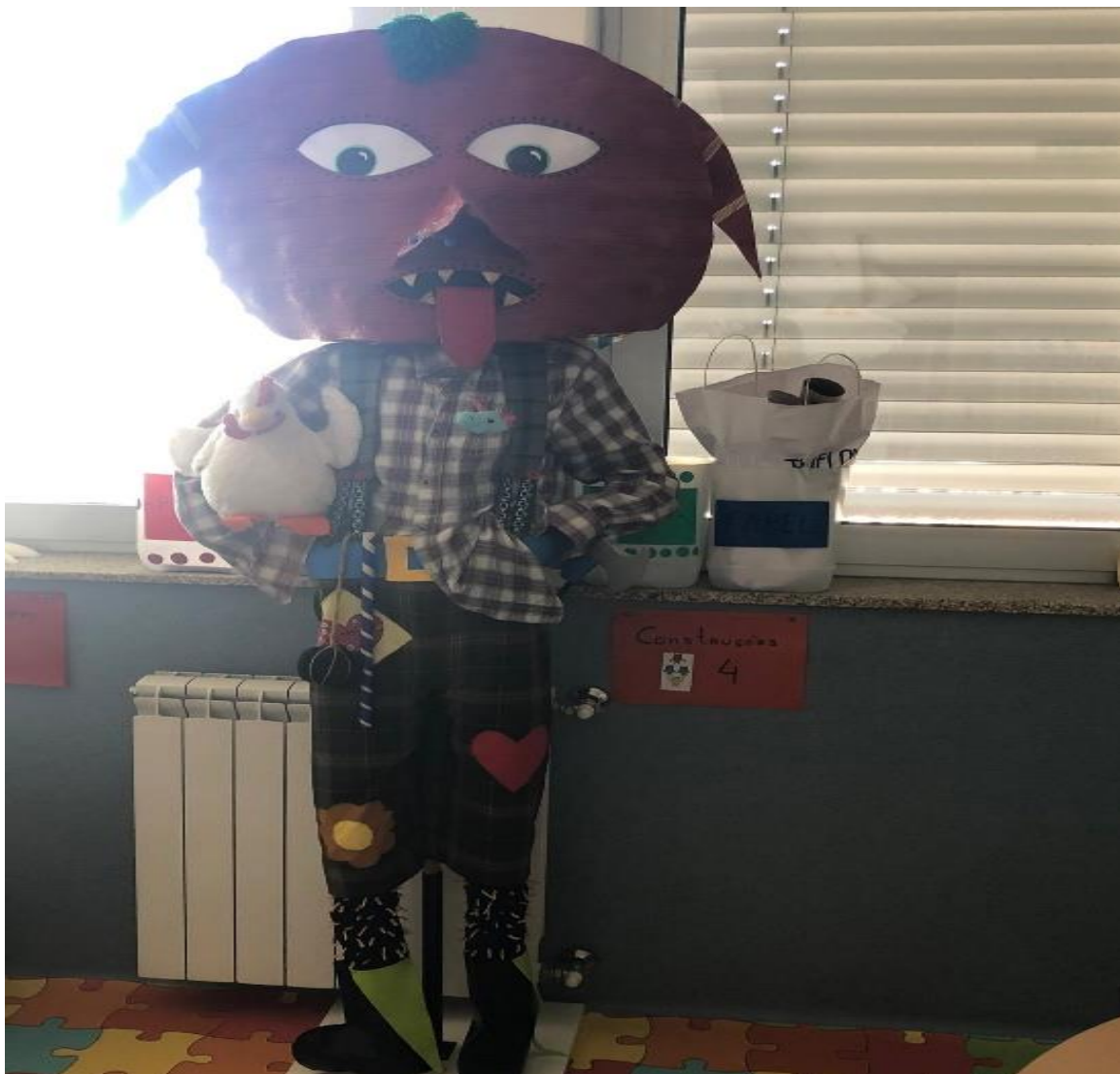


Fonte: arquivo da autora

De seguida lemos uma das histórias presentes no livro *O grande livro dos gigantes* de Saviour Pirotta (2012) e, durante uma semana, todas as tardes foi lida uma história desse mesmo livro. Nessa semana criamos ainda uma escultura de um gigante (*vide* figura 22).

Figura 22

Representação do gigante, criado pelas crianças.



Fonte: arquivo da autora

Para a construção da escultura as crianças começaram por explorar os possíveis materiais que dariam vida ao gigante e, depois, começamos a dar-lhe forma. Depois de terminado o gigante, as crianças foram desafiadas a colocar-se lado a lado com o mesmo para compararem as alturas com um fio de lã. Esse fio, juntamente com um triângulo previamente preparado e enfeitado pelas crianças, serviu para recriarmos uma das obras de Nadir Afonso (*vide* figura 23), uma vez que realizamos uma visita ao museu do Abade Baçal, na cidade de Bragança.

Figura 23

Recriação da obra de Nadir Afonso realizada pelas crianças.



Fonte: arquivo da autora

Nesta visita ao museu foi-nos possível observar que embora as crianças vissem os mesmos quadros, nenhuma delas via na realidade o mesmo, isto é, embora a obra fosse exatamente igual para todas, a leitura e a interpretação que cada criança fez foi completamente diferente. Segundo Barbosa (2008) “o significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo” (p.73). Desta forma podemos afirmar que, embora o quadro fosse igual, a imaginação das crianças não tem limites, apenas varia conforme as suas experiências e vivências, permitindo-nos também conhecer um pouco da criança através da sua imaginação. Durante a recriação da obra de Nadir Afonso, também nos foi permitido observar que as crianças queriam interligar, cruzar os fios uns com os outros, querendo dar a sensação de harmonia e união ao quadro.

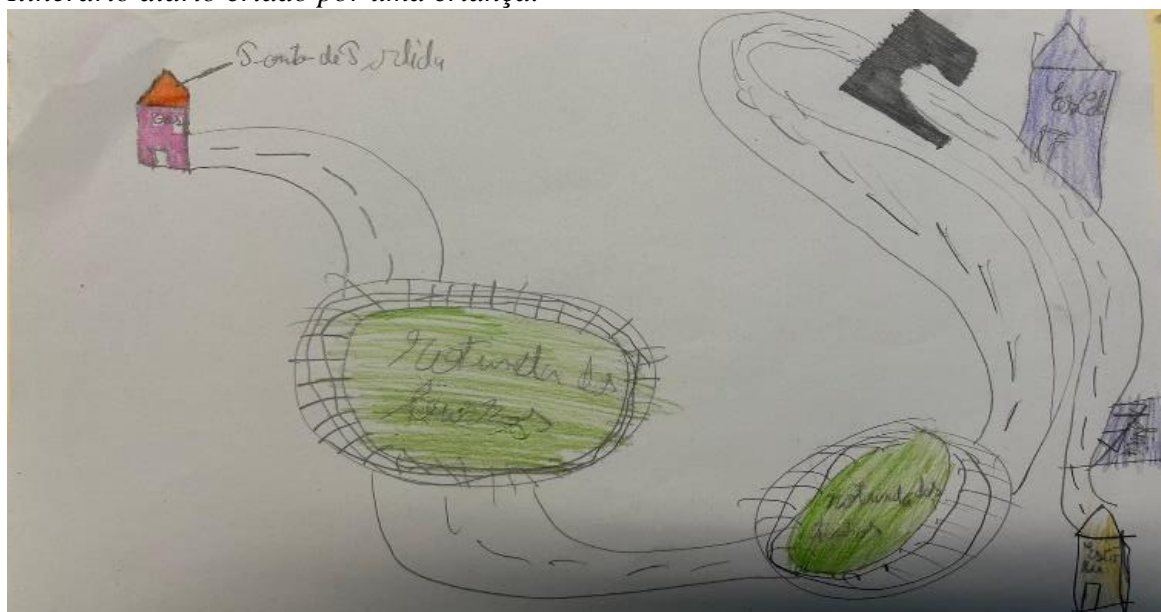
4.3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto do 1.º CEB foram desenvolvidas experiências de aprendizagem com crianças de 3.º ano. Os instrumentos que contribuíram para que avaliássemos, e refletíssemos sobre as práticas educativas foram as notas de campo, os registos fotográficos, o teste AT-9 e, por fim, as produções realizadas pelas crianças.

Na primeira semana, para abordarmos o texto diarístico, optamos por, numa fase inicial, explorar o livro *Meninas pequenas, Grandes sonhos - Anne Frank* de Maria Isabel Sánchez Vegara (2018). De seguida realizamos um diálogo com a turma acerca das características do género textual do diário, e realizamos também um texto diarístico, que mais tarde foi partilhado com os colegas. A seguir ao intervalo introduzimos os números decimais e, para que melhor as crianças entendessem esta matéria, recorremos à aplicação *Wordwall* para a realização de um jogo interativo. Nesta primeira semana trabalhamos ainda a área curricular de estudo do meio, na qual abordamos os itinerários. Para tal, realizamos um pequeno diálogo para percebermos o que as crianças já sabiam e, de seguida, mostramos o mapa de Portugal e desafiamos as crianças a elaborarem um itinerário que não fosse uma rotina, isto é, sobre as cidades de Portugal que gostariam de visitar nas férias, ou realizarem uma visita de estudo e, de seguida, solicitamos-lhe que fizessem, numa outra folha (branca), o seu itinerário diário (por exemplo: de casa até à escola) (*vide* figura 24).

Figura 24

Itinerário diário criado por uma criança.



Fonte: arquivo da autora

A professora cooperante, na nossa segunda semana de intervenção, desafiou-nos a explorar o livro *As aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi (2014), uma vez que este livro é

trabalhado no 3.º ano do 1.º CEB. Consideramos que ia ao encontro da nossa temática e, de bom grado, aceitamos a proposta e começamos então por explorar o livro em questão. Começamos por observar a capa e o título e, logo aí, houve discordância entre as crianças, uma vez que as edições que elas tinham eram de anos diferentes, como se evidencia na seguinte nota de campo:

António: *O meu livro é diferente do da estagiária.*

Estagiária: *Porque será? Será que é só a capa ou a história também será diferente?*

Andreia: *É só a capa diferente, têm os dois o mesmo título.*

Pedro: *É tudo diferente eu e o Pedro temos o mesmo nome e somos diferentes.*

Elsa: *Mas nos dois livros as personagens na capa são iguais.*

(Nota de campo, 26 de abril 2022)

Depois de discutidas algumas diferenças das edições passamos à leitura e interpretação dos primeiros capítulos desta obra.

No período da tarde, procuramos desenvolver o imaginário educacional das crianças através do estudo do meio, mais propriamente com o conteúdo das rochas. Assim realizamos uma experiência intitulada de “Vamos descobrir o nome das rochas” (*vide* figura 25). Nesta experiência as crianças dividiram-se em grupos e entregamos a cada grupo sete rochas diferentes juntamente com uma tabela (*vide* anexo III) com uma chave dicotómica (*vide* anexo IV) que nos foi disponibilizada pela pessoa responsável pelo laboratório de ciências da Escola Superior de Educação.

Figura 25

Grupo de trabalho a realizar a experiência “Vamos descobrir o nome das rochas”.

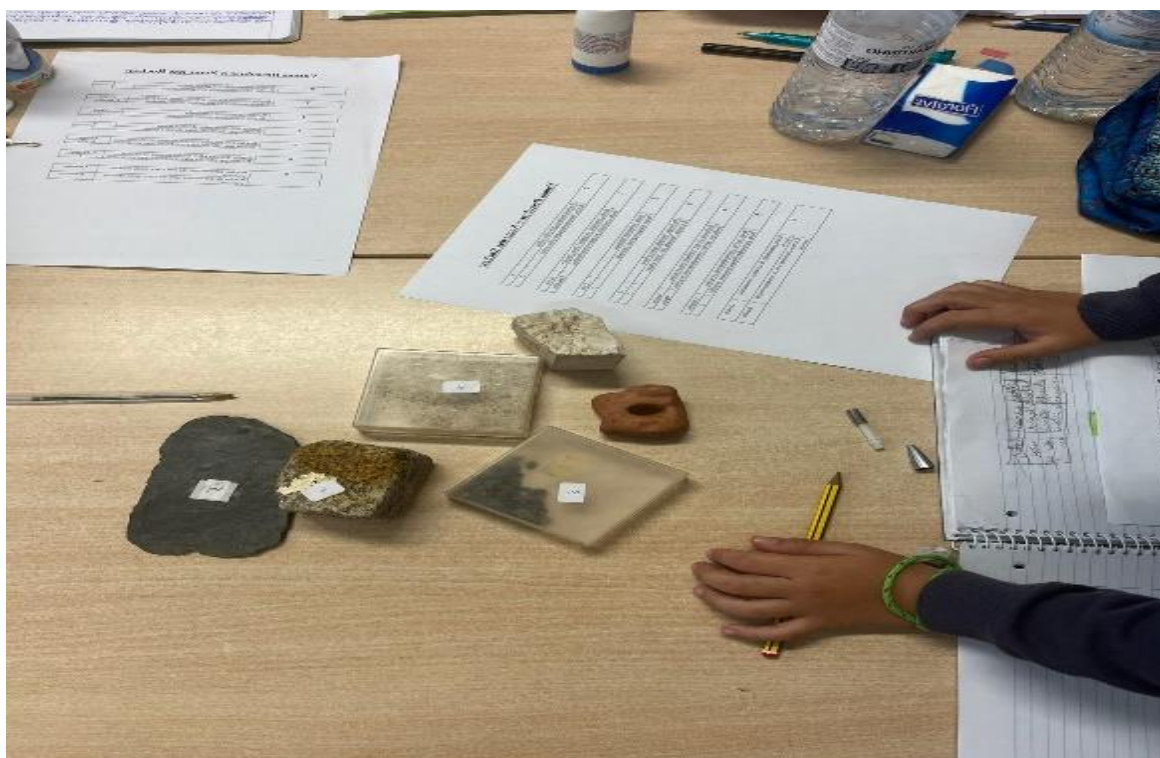


Fonte: arquivo da autora

As crianças tinham de observar as rochas e preencher a tabela com o que lhes era solicitado. Após todos os grupos terminarem de preencher a tabela, era-lhes fornecida uma folha com a chave dicotómica que os conduzia à descoberta do nome de cada rocha (*vide* figura 26).

Figura 26

Descoberta de diferentes tipos de rocha (trabalho em grupo).



Fonte: arquivo da autora

Para concluir o conteúdo das rochas optamos por realizar um pequeno texto informativo baseado nas informações que obtivemos através da experiência e visualizamos ainda um vídeo na plataforma Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=aN9IVNYH0Rg>).

Em contexto do 1.º CEB, e uma vez que nos foi atribuída uma turma do 3.º ano de escolaridade, para trabalharmos a nossa temática de investigação, decidimos aplicar o teste AT-9 de Yves Durand (2005). Este teste é um estudo experimental do imaginário e passa por duas fases. Na primeira fase fornecemos às crianças uma folha com 9 palavras-chave [consistindo num teste arquétipo com nove elementos: queda, espada, refúgio, monstro devorador, algo cíclico (que gira, produz ou progride), personagem, água, animal (pássaro, peixe, réptil ou um mamífero) e fogo], bem como um espaço destinado ao desenho e outro espaço para que pudessem explicar o que desenharam (narrativa). Ou seja, na primeira parte

do teste AT-9 pedimos para as crianças desenharem uma história a partir dos nove elementos-chave fornecidos. Depois, pedimos para escreverem a história do seu desenho. Dezoito crianças com 8 e 9 anos de idade realizaram o teste AT-9. Depois de realizado analisamos, de forma, pormenorizada o desenho e a respetiva narrativa. Agrupamos todos os testes num dos três universos míticos (heroico-místico- sintético) devidamente identificados por Y. Durand (2005). Cada um destes universos ilustra uma das três polaridades ou estruturas do imaginário descritas por G. Durand (1989), como citado por Pereira (2015) que são esquizomorfos, místicas e sintéticas, sendo os universos e os micro-universos as categorias da nossa análise. Os resultados apresentam-se na tabela 4.

Tabela 4

Distribuição das respostas pelas estruturas do imaginário (heroica, mística e sintética).

Estrutura		Micro-Universos		N	%
Heroica (HC)		Heroico integrado		0	
		Super heroico		1	5,56
		Heroico impuro		4	22,22
		Heroico descontráido		1	5,56
		Forma negativa		0	
Mística (MY)		Místico integrado		0	
		Super místico		2	11,11
		Místico impuro		0	
		Místico lúdico		1	5,56
		Forma negativa		0	
Sintético (US)	Duplo Universo existencial (DUEX)	DUEX de forma diacrónica		1	5,56
		DUEX de forma sincrónica	Desdobrado	0	
			Redobrado	0	
		Forma negativa		0	
	Universo sintético simbólico (USS)	Universo sintético simbólico diacrónico (USSD)	USSD de forma cíclica	1	5,56
			USSD de forma progressista	1	5,56
		Universo sintético simbólico sincrónico (USSS)	USSS de forma bi-polar	0	
			USSS de forma interativa	0	
		Forma negativa		0	
	Estrutura defeituosa (SD)				5
Universos míticos do tipo pseudo-destruturado(PDS)				1	5,56
Total				18	≈100

Fonte: elaboração própria, sustentado no trabalho realizado por Pereira (2015)

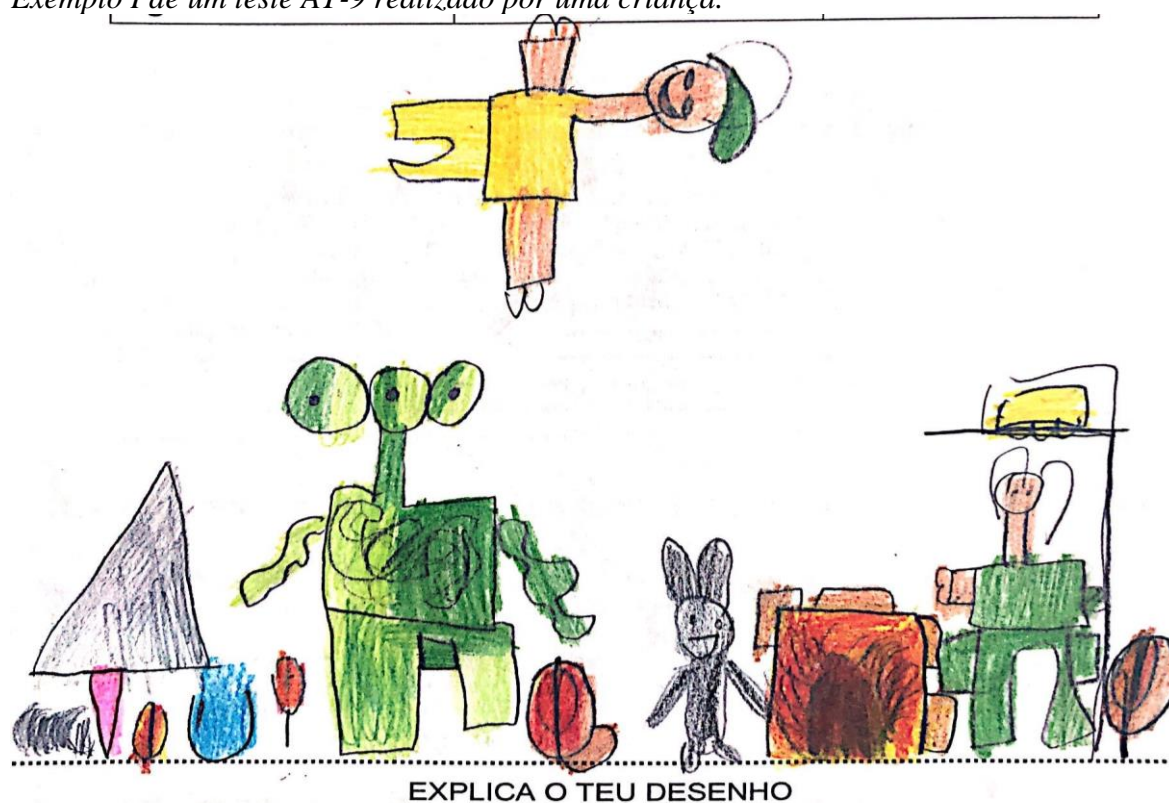
Os dados que obtivemos vão ao encontro dos obtidos no estudo realizado por Pereira (2015). Observamos de igual forma que a maior percentagem incide no universo SD (estrutura defeituosa) com cinco (5) representações (27,78%) e no universo heroico impuro

com 22,22%, com quatro. Salienta-se também a estrutura mística (MY) que integra ao todo três (3) representações, sendo duas (2) do micro-universo *Super místico* e a outra do *Místico lúdico*. As restantes produções das crianças foram distribuídas por outros micro-universos, com uma representatividade de 5,56% (equivalente a uma criança). Salvaguardamos que esta foi a nossa leitura dos dados, embora saibamos que é uma leitura subjetiva e que pode ser interpretada de outra forma, conforme o olhar do investigador.

Nas figuras seguintes apresentamos quatro exemplos das produções das crianças (desenho e respetiva narrativa) e, em anexo, incluímos as restantes (*vide anexo V*).

Figura 27

Exemplo I de um teste AT-9 realizado por uma criança.



Era uma vez um menino que decidiu pular de um avião porque um monstro horrível estava dentro do avião. Mas o monstro chegou primeiro ao chão, e agarrou numa espada e começou a atacar toda a cidade, mas o menino que caiu ainda está a cair. Depois o monstro bebeu água e correu atrás de um coelho, mas o coelho não conseguiu escapar e o monstro comeu-o. Depois o monstro mergulhou numa banheira de fogo e saltou bem alto e comeu o menino que pulou do avião, depois caiu ao chão e correu atrás de outro menino, mas esse menino foi para baixo de uma paragem de autocarro e o monstro desfez-se em pedacinhos e aquele monstro nunca mais foi visto.

Nesta representação do teste AT-9 a criança tem como elementos essenciais o monstro e a espada e sua ideia central é em torno do personagem (menino), do monstro e da espada. A criança, na segunda fase do teste AT-9 narrou que não se inspirou em nenhuma obra literária nem em nenhum filme, afirmando que toda a narrativa partiu da sua imaginação. Se tivesse de eliminar algum elemento seria o elemento cíclico pois diz não ter nenhum propósito, escolhendo as folhas das árvores como elemento cíclico. Esta criança diz ainda no questionário que termina a sua cena exatamente como a descreveu na explicação do seu desenho e caso participasse na cena esta estaria escondida na banheira de fogo. Caso não resultasse ia para o balde da água e, por fim, para a paragem de autocarros (*vide* anexo VI). O desenho desta criança apresenta-se com os nove elementos presentes, mas com um cenário desligado, isto é, não se encontra qualquer tipo de conexão, a estrutura iconográfica é confusa, não se percebendo nenhuma unidade dramática, ou seja, não se encontra qualquer vínculo funcional ou simbólico entre os diferentes elementos. Por sua vez, a narrativa oferece alguma unidade semântica entre os elementos, o que sustenta a sua categorização num universo sintético simbólico diacrónico de forma cíclica.

Figura 28

Exemplo II de um teste AT-9 realizado por uma criança.



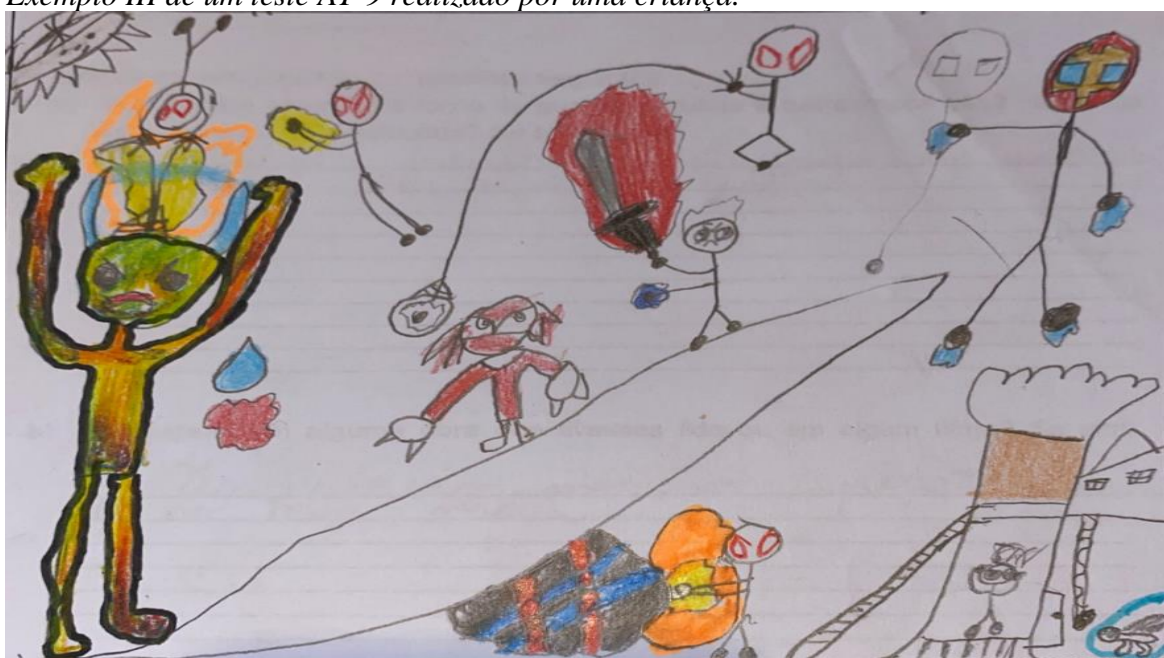
Fonte: arquivo da autora

Eu desenhei uma pessoa com um cão a lutar com um monstro ao lado de um rio rodeado de montanhas e, numa colina, está o refúgio da pessoa.

Nesta representação encontram-se os nove elementos do teste AT-9, bastante bem interligados, na qual se percebe que a ideia central da criança foi *fazer um refúgio e uma cascata*. Esta não se inspirou em nenhuma obra ou filme e também não eliminaria qualquer elemento. Os elementos que considerou mais essenciais foram a espada, o monstro e o animal (cão). Embora a criança não tenha criado uma narrativa elaborada, esta teria terminado a cena com “a pessoa a matar o monstro com ajuda do cão”. Caso esta criança participasse na cena “estaria a atrás do cão a atirar com pedras ao monstro” (vide anexo VII). A nível de ilustração estão bem presentes os nove elementos-chave e cada um deles permite-nos a realização de leituras, por exemplo, dá para percebermos, mal olhamos que o personagem (pessoa) que está a lutar com um monstro. A espada encontra-se na mão da pessoa (personagem) e a espada ajuda na criação de um universo mítico, bem como o refúgio. A pessoa é a imagem simbolizante que centra em si toda a cena dramática. Dadas estas informações podemos atender à existência de uma bipolaridade entre as cenas mística e heroica, considerando que este teste se enquadra no duplo universo existencial (DUEX), dentro deste duplo universo, consideramos que seja do subtipo diacrónico, uma vez que a personagem (pessoa) vivencia episódios existenciais sucessivos (vida calma, luta contra o monstro devorador, regresso ao refúgio).

Figura 29

Exemplo III de um teste AT-9 realizado por uma criança.



Fonte: arquivo da autora

O desenho tem o monstro das cores, um porco-espinho, 4 spider-mans, o kumecheles, o iron-man, um abrigo, uma montanha e uma espada de fogo.

Consideramos que este exemplo pertence ao *universo de estrutura defeituosa*, uma vez que não encontramos nenhuma unidade dramática, na qual pudéssemos inserir estas representações, não existindo nenhum vínculo funcional entre os nove elementos. As respostas dadas na segunda parte do questionário são vagas e o texto narrativo desta criança apenas descreve o que desenhou não referindo grande parte dos elementos (*vide anexo VIII*).

Figura 30

Exemplo IV de um teste AT-9 realizado por uma criança.



Fonte: arquivo da autora

Era uma vez um monstro que morava em uma gruta, mas um dia ele caiu de uma montanha e caiu para o mar, e dentro do mar encontrou uma espada. Saiu do mar e começou a chover. Depois de algum tempo encontrou um cão e então ficaram amigos. E também encontrou um animal e também ficaram amigos. Foram todos para casa do monstro acenderam o fogo e ficaram na casa do monstro.

Nesta representação a criança desenhou os nove elementos, mas coloca-os num cenário desligado, isto é, não têm qualquer tipo de conexão. A sua estrutura iconográfica é confusa e fraca, acabando por não se perceber nenhuma unidade dramática, ou seja, não se encontra um vínculo funcional ou simbólico entre os diferentes elementos. Por sua vez a narrativa oferece alguma unidade semântica entre os elementos e, devido a esta característica, enquadrámos este teste na categoria do micro-universo do tipo pseudo-destruturada (PDS). A criança que realizou o teste, na segunda parte, refere, numa das questões, o seguinte: “o filme em que me inspirei foi o filme do Pikachu”. Os elementos que considerou essenciais para a construção do seu desenho foram “todos os elementos” e “não gostaria de eliminar nenhum elemento” (*vide* anexo IX).

Durante a semana procurámos, uma vez mais, desenvolver o imaginário das crianças na área de estudo do meio ao realizarmos uma nova experiência, na qual se procurou responder à seguinte questão: “A luz consegue atravessar todos os materiais?”. Antes de realizarmos a experiência, no sentido de percebermos as conceções prévias das crianças, pedimos que refletissem sobre a questão colocada e obtivemos as seguintes respostas:

Adriana: *Consegue porque eu com os olhos fechados vejo um pouco de claridade.*

João: *Eu quando fecho os olhos não vejo nenhuma luz.*

Joaquim João: *A luz passa porque ela é muito forte e há raios que nem os olhos conseguem evitar.*

Irene: *Se metermos alguns objetos à luz ela até os queima.*

(Nota de campo de 11 de maio de 2022)

Com este diálogo percebemos que as crianças tinham opiniões bastante distintas, tivemos então de explicar que “a luz é uma manifestação de energia, muitas vezes designada por energia radiante. Há radiações que não vemos, a chamada ‘luz invisível’: raios ultravioleta, raios x, raios infravermelhos, raios micro-ondas...” (Martins et al., 2007, p.11), explicamos ainda que só é possível ver objetos quando têm luz própria ou quando estão iluminados, os nossos olhos apenas nos permitem ver a luz, e que as luzes que muitas vezes dizemos ver quando fechamos os olhos é devido a olharmos fixamente durante algum tempo para o sol, ou para qualquer fonte de luz.

Após algum diálogo, em grande grupo, decidimos então realizar a experiência (*vide* figura 31) em pares para que, assim, pudessem, enquanto realizavam o procedimento, ir discutindo os seus pontos de vista.

Figura 31

Criança a realizar a experiência da luz.



Fonte: arquivo da autora

As crianças foram refletindo e teceram alguns comentários ao longo do processo, como se exemplifica na seguinte nota de campo:

Antônio: Há materiais que deixam passar a luz, mas os mais grossos já não deixam.

Andreia: Os materiais mais finos deixam passar muita luz, já os mais grossos parecem uma barreira que afasta a luz.

(Nota de campo de 11 de maio de 2022)

Com a realização desta atividade foi-nos possível concluir que existem materiais transparentes, que são aqueles através dos quais vemos os objetos de forma nítida, os materiais translúcidos, que são aqueles que nos permitem ver os objetos de forma pouca nítida, ou seja, deixam passar parcialmente a luz, difundindo uma parte. E, por fim, existem os materiais opacos que são aqueles que não deixam passar a luz. Inicialmente vimos as crianças a partir do princípio de que a luz era visível a qualquer nível e vimos crianças que acreditavam que nem sempre dava para a vermos a luz. Esta atividade foi interessante porque deu-nos, mais uma vez, a oportunidade de podermos concluir que o imaginário é variável conforme a forma de pensar das crianças. Salientamos que, ao questionarmos a criança antes

de realizarmos atividades, estamos a dar “asas” para que esta crie diferentes cenários imaginários. Obviamente que depois há a necessidade de fazer a desconstrução de conceitos prévios errados.

Numa outra EA desenvolvemos o nosso tema da investigação interligando-o com a área do português, que se iniciou com a leitura e a exploração da obra “Os gnomos de Gnu” do livro “Três pequenas histórias” de Umberto Eco (2007). Depois de lida a obra, dividimos a turma em dois grupos, sendo eles os representantes do planeta Terra e os representantes do planeta Gnu. Cada grupo foi responsável por arranjar argumentos que defendessem o seu planeta, dizendo no que ele era bom, e o que podia fornecer ao planeta Gnu e vice-versa. Neste primeiro momento, as crianças apenas prepararam o debate. No dia seguinte, depois de uma reunião dos grupos para a preparação do debate, reorganizamos o espaço, colocando as cadeiras nos dois lados da sala, para darmos início ao debate (*vide* figuras 32 e 33).

Figura 32

Reorganização da sala para o debate.



Fonte: arquivo da autora

Figura 33

Debate das crianças (planeta Terra versus planeta Gnu).



Fonte: arquivo da autora

Deste debate surgiram alguns argumentos, tais como os que salientamos na seguinte nota de campo:

Andreia (grupo do planeta Gnu): *No planeta Gnu os nossos meios de transporte são asas de borboletas, os autodinós (nome dado pelas crianças para autocarro).*

João (grupo planeta Terra): *No planeta Terra existem bons carros.*

Ana (grupo do planeta Gnu): *No planeta Terra as pessoas não se ajudam, enquanto no planeta Gnu somos todos amigos e vivemos numa família gigante.*

Gaspar (grupo planeta Terra): *Mas no planeta terra temos muitos mais acessos e informações do que vocês no vosso planeta.*

(Nota de campo, 22 de maio de 2022)

Após o debate, foi-nos possível verificar que as crianças defensoras do planeta Terra, como era um planeta conhecido, diziam apenas coisas que conheciam, tais como os meios de transportes comuns, hospitais, enquanto os defensores do planeta Gnu, como era um planeta que não conheciam, inventaram e criaram um planeta à imagem delas, deixando a sua imaginação fluir, criando um planeta completamente diferente daquele em que vivem.

Ainda nessa semana continuamos a interligar o nosso tema de investigação com a área do português e trabalhamos o livro *El mundo al Revés* de Miguel Calatayud (2001). Neste livro, como o próprio nome indica, é tudo ao contrário, e não nos conta uma história, pois apenas contém imagens (*vide* figura 34).

Figura 34

Exemplo de uma das imagens do livro “El mundo al revés”.



Fonte: arquivo da autora

Como era um livro sem texto, decidimos organizar as crianças em pares e dar uma imagem a cada par, solicitando-lhes que, através da observação da imagem, criassem uma história. Da imagem apresentada na figura anterior surgiu a seguinte história:

O circo ao contrário

Num dia de calor. Num sábado dia 21 de janeiro de 2022, uma menina chamada Maria fez anos e a sua mãe fez-lhe uma surpresa que era ir ao circo.

Na entrada tinha uma placa que dizia “O circo ao contrário”, mas a mãe não leu a placa e viram cavalos em cima de homens, arcos em cima dos tigres, os ursos a fazer rir os palhaços, e o tigre a ensinar e a educar o homem.

- Mãe quero ir embora!!! - disse a Maria.

- Espera, ainda há mais uma surpresa! - disse a mãe.

Afinal o tigre era o pai da Maria. A Maria ficou espantada porque ela não gostou de ver o tigre a educar o homem. Ele pediu mil desculpas, e a Maria disse:

- Eu prefiro que o meu pai volte a ser um homem e nunca mais quero voltar a este circo ao contrário.

Esta foi uma das histórias criadas por um par de crianças. Nesta EA pudemos observar que as crianças estavam motivadas e manifestaram muito entusiasmo na construção de textos. Gostaram de ter uma imagem como suporte. Disseram até ser “mais fácil” criar

uma história a partir de uma imagem. No início da atividade mostramos-lhe apenas o livro e as crianças questionaram, de imediato, como é que íamos ler a história se não tínhamos o texto. Explicamos que as ilustrações também nos contam histórias. Depois de explorarmos as imagens todas, o que tinham, o que era suposto ser na realidade, entre outros aspetos, as crianças foram-se envolvendo com o livro e acabaram por redigir histórias bem divertidas e diferentes, porque não era o lobo mau que comia a Capuchinho Vermelho, era a Capuchinho Vermelho que comia o lobo mau, e foi muito interessante ver as crianças a desconstruírem as histórias habituais, e a inverterem os papéis utilizando a sua imaginação.

Para finalizarmos as nossas EA em contexto do 1.º CEB decidimos trabalhar a a história *Morpheus* das autoras e ilustradoras Elza Mesquita e Ana Pereira (2018). Começamos por ler e explorar o conteúdo da história (palavra e imagem) e, de seguida, criamos um texto, em grupo, imaginando que a personagem Morpheus visitou os sonhos das crianças ucranianas (e, para tal, colocamos o seguinte desafio: O que será que estas crianças sonham neste momento tão delicado?). O texto foi criado apenas com as ideias das crianças, não havendo qualquer intervenção dos adultos da sala de aula.

No dia seguinte à criação do texto desafiamos as crianças a ir até ao andar inferior, pois encontrava-se lá uma surpresa (autoras e ilustradoras do livro *Morpheus*). Inicialmente, as crianças não estavam a perceber bem porque estavam ali duas pessoas que elas já conheciam do contexto escolar, mas quando as autoras/ilustradoras abordaram o tema Morpheus as crianças do 3.º ano fizeram logo a associação das autoras ao livro. Após a leitura da obra pelas autoras (*vide* figura 35), estas desafiaram as crianças a realizarem uma atividade, criada por elas e relacionada com a obra trabalhada.

Figura 35

Apresentação do livro “Morpheus” pelas autoras Elza Mesquita e Ana Pereira.

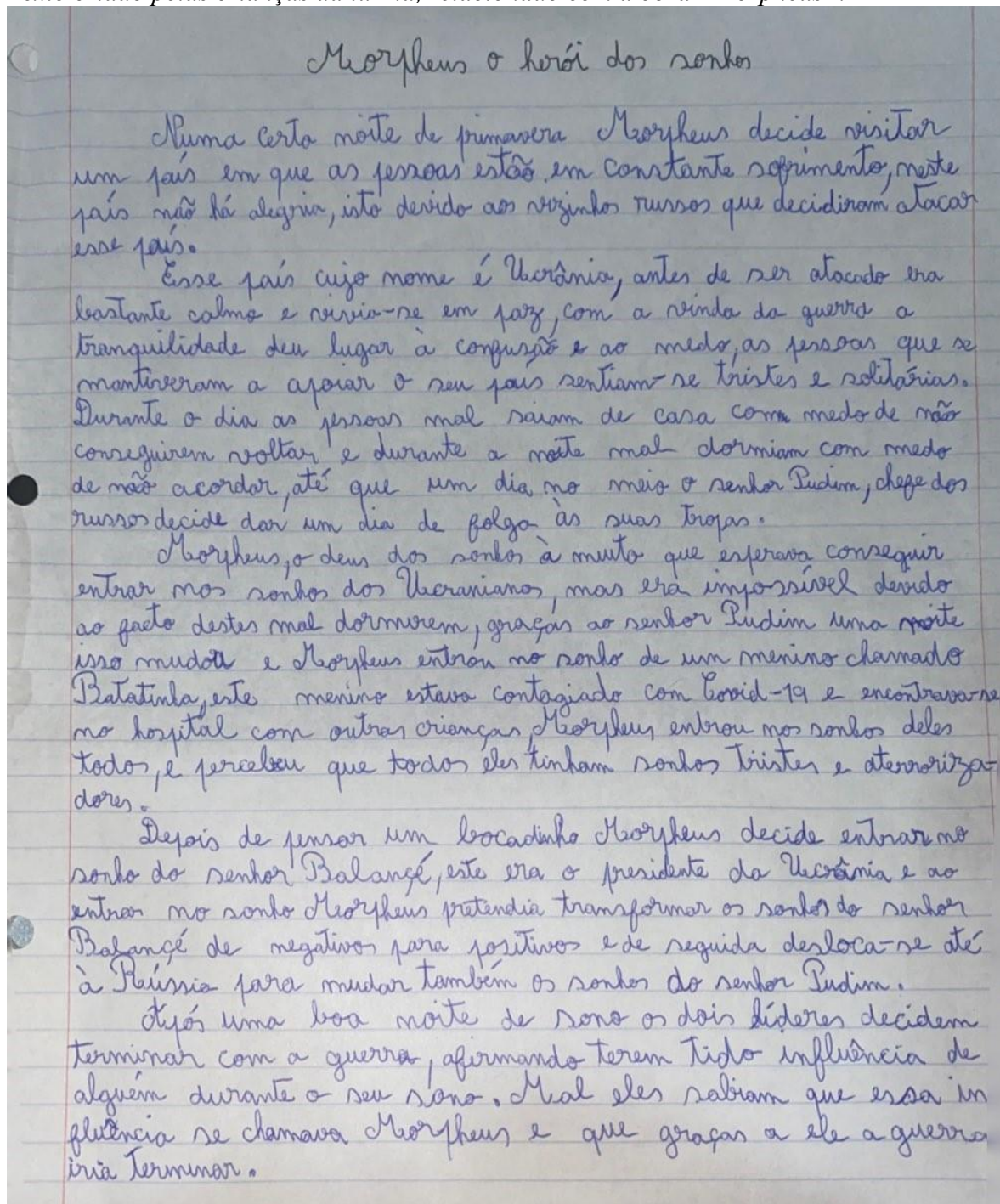


Fonte: arquivo da autora

Depois de realizada a atividade com as autoras, a representante escolhida pela turma foi ler às autoras o texto que tínhamos realizado no dia anterior, cujo título acordado entre todas foi “Morpheus, o herói dos sonhos” (vide figura 36).

Figura 36

Texto criado pelas crianças da turma, relacionado com a obra “Morpheus”.



Fonte: arquivo da autora

Foi um momento de muito entusiasmo da parte das crianças, pelo facto de estarem a ler o texto elaborado por todas em sala de aula. Após a leitura as autoras também quiseram

partilhar com as duas turmas as suas ilustrações e outras histórias da sua autoria (*vide* figuras 37 e 38).

Figura 37

Apresentação de outra obra das autoras.



Fonte: arquivo da autora

Figura 38

Autoras e ilustradoras a lerem a história “Lobo-Lobão-Lambão”.



Fonte: arquivo da autora

Com a vinda das autoras, com a leitura de várias obras da sua autoria e com a demonstração de como são as ilustrações antes de chegarem à obra final, constatamos, da parte das crianças, um interesse e uma vontade de também elas poderem criar as suas obras, e um dia poderem vir a ser escritoras. Muitas crianças disseram: “no intervalo vou procurar

mais livros das professoras”. Pensamos poder dizer que esta ligação à realidade (conhecer *in loco* o que pensavam não ser possível) com quem escreve histórias que tanto gostamos de ler ou de ouvir, e mostrar às crianças como se realiza um álbum ilustrado foi uma mais-valia para que estas ampliassem hábito de ler as mais variadas obras. Também serviu para perceberem que, por vezes, as pessoas que lhe estão próximas também escrevem e ilustram. São pessoas adultas, mas também foram crianças, são “de carne e osso” como elas, aspetos que as fizeram sonhar e, futuramente, as poderão ajudar a passar pelas mais variadas aventuras quando abrirem um livro.

Considerações finais

Ao longo deste ponto realizamos uma reflexão acerca do trabalho prático e investigativo que foi desenvolvido ao longo da nossa PES, no âmbito dos contextos de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

A realização da PES a nível da formação pessoal, social, ética e profissional foi uma mais-valia uma vez que nos ajudou a construir e a desenvolver conhecimentos e a realizar aprendizagens que levaremos para o nosso futuro, enquanto profissionais. O contacto com as crianças, as educadoras/professoras, as auxiliares e as instituições possibilitou-nos ter uma visão mais realista do ambiente e do processo educativo.

A primeira fase de cada contexto, ou seja, a fase da observação foi, para nós, uma das fases com maior importância, uma vez que nos permitiu perceber os gostos e as preferências das crianças, as suas características culturais, as rotinas que mais se adequam à faixa etária, as necessidades e os cuidados a ter com cada criança. Deste modo o educador/professor deve adotar uma postura flexível para dar resposta às necessidades das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013),

a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura. (p. 30)

Este processo de observação foi fundamental ao longo da investigação, uma vez que nos permitiu entender, com maior rigor, o envolvimento e a interação das crianças com os álbuns ilustrados, pois observamos as crianças e a sua forma de estar e interagir, enquanto se contavam histórias.

Ao longo da PES, procuramos aproximar-nos das crianças e conhecê-las para que, assim, as nossas EA fossem ao encontro das suas necessidades e interesses, e tentamos sempre que estas abordassem integradamente conteúdos das diferentes áreas de conteúdo/curriculares. Procuramos ainda que as crianças, nos diferentes contextos, contactassem com as mais variadas histórias, livros e álbuns ilustrados para que pudessem enriquecer mais o seu imaginário educacional. Na creche e no JI conseguimos, com maior facilidade, implementar atividades que envolvessem álbuns ilustrados, bem como atividades em torno das histórias que levávamos, ao passo que no 1.º CEB, embora houvesse a leitura

e a exploração de várias obras, as atividades já tinham de ser planejadas e pensadas de forma que as crianças desenvolvessem mais o seu imaginário simbólico, mas, ao mesmo tempo estivessem a aprender os conteúdos lecionados numa determinada semana. Isto aconteceu, por exemplo, no caso da exploração da distinção de rochas considerando as suas características (meio físico e social), uma vez que tentamos desenvolver o imaginário das crianças enquanto pensavam que rocha poderia ser, através da leitura e exploração de uma chave dicotómica e, em simultâneo, estávamos a ensinar as rochas e as suas características.

Para que as atividades fossem realmente bem executadas foi necessário, da nossa parte, uma planificação cuidada. Esta foi realizada com o auxílio das professoras supervisoras e ainda com as educadoras/professoras cooperantes. Durante o processo de planificação, tivemos sempre em atenção todas as áreas de conteúdo/curriculares. Para que as planificações fossem bem executadas tivemos em conta os documentos oficiais, tais como, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), para a creche e a educação pré-escolar, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), no âmbito do 1.º CEB. Procuramos realizar atividades, dentro e fora da sala atividades/aula, de modo a diversificar os métodos utilizados. Nesse sentido, salientamos que o único contexto em que não se realizaram atividades no exterior foi em creche, devido às condições climáticas.

Nas nossas intervenções procuramos sempre adotar uma pedagogia participativa uma vez que “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9). Com isto queremos dizer que tentamos sempre que as crianças fossem mais ativas no seu processo de aprendizagem, pois para nós orientar a criança, no seu todo, foi o principal, sempre ao longo de todo o processo, e vimos permanentemente a criança como competente e com direitos próprios, os quais respeitamos e salvaguardamos.

Fazendo agora referência à componente investigativa que se integra neste relatório, consideramos ter conseguido, em parte, dar resposta aos objetivos delineados. O primeiro, *estimular as crianças para o hábito de ler obras da literatura para a infância*, embora fosse um objetivo destinado a estimular as crianças para o hábito de ler obras, como as crianças em contexto de creche e em contexto de educação pré-escolar não sabiam ler, todos os dias nós liamos uma história com elas e incentivávamos para que em casa pedissem aos pais para lerem uma história antes de dormir e, mesmo em contexto de sala de atividades, as crianças exploravam os livros e através das imagens tentavam ler e inventar histórias a partir da leitura das ilustrações.

O segundo, *desenvolver atividades práticas para que as crianças possam recriar cenários narrativos e gráficos recorrendo ao seu imaginário*, foi um objetivo que conseguimos atingir em todos os contextos, realizando atividades em que as crianças, para além de participarem ativamente, sentiram gosto no que estavam a fazer, explorando os recursos da sala de atividades/aula. Para a condução da nossa ação levamos também materiais diversificados, que suscitassem o interesse das crianças e que, de alguma forma, contribuíssem para o seu desenvolvimento, quer pessoal quer social, de forma que também dessem “asas” à sua imaginação recriando possíveis cenários, narrativas e brincadeiras.

O terceiro, *incentivar a formação crítica- reflexiva das crianças, desenvolvendo o imaginário e o pensamento criativo*, tal como os outros objetivos acima referidos foi concretizado, uma vez que nas atividades procurávamos sempre primeiro saber o que as crianças pensavam, como no caso da leitura de alguns álbuns ilustrados, procurávamos dar voz à criança, principalmente no JI e em Creche incentivando que tentassem adivinhar os títulos das obras. Num primeiro momento optávamos por criar alguns debates, dando assim a oportunidade a todas as crianças de expressar as suas ideias e opiniões, associando sempre esses debates a álbuns ilustrados, ou histórias, como aconteceu por exemplo no debate dos “Gnomos de Gnu” no contexto do 1.º CEB.

Com o quarto e último objetivo, *analisar as opiniões das crianças sobre personagens do mundo imaginário*, pretendíamos perceber que personagens do mundo imaginário as crianças já conheciam, se essas personagens tinham características em comum, ou se cada criança a imaginava de maneira diferente.

Durante o percurso da PES, nos três contextos, pudemos ver que as personagens variavam, embora questionássemos as crianças acerca das mesmas personagens as características eram sempre diferentes, reparamos ainda que muitas das crianças acabavam por atribuir as mesmas características que o colega do lado dizia.

Durante o percurso pela PES e perante as observações que efetuamos e os dados recolhidos nos contextos educativos, pensamos poder afirmar que a leitura e exploração de obras de literatura para a infância continuam a estar presentes nas salas de atividades/aulas, havendo, inclusivamente, na educação pré-escolar, a regra era que todos os dias às 15:30 se lia uma história. Sobrino (2000) defende que “o hábito da leitura desperta a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p.31). Tentamos assim implementar também esse hábito no 1.º CEB, aproveitando maioritariamente o horário da área de português começando com a leitura de uma história,

para partirmos para uma abordagem aos diferentes temas, interligando, por exemplo, o álbum ilustrado com a gramática muitas das vezes.

Observamos também, da parte das crianças, em todos os contextos, uma motivação e uma atitude positiva quando se referia que íamos trabalhar determinado álbum ilustrado, ou ouvir determinada história. No contexto de creche a dificuldade na escolha dos álbuns ilustrados a trabalhar foi ligeiramente mais acentuada, uma vez que queríamos levar álbuns que captassem o maior tempo possível a atenção das crianças. Optando, assim, por álbuns com mais ilustrações, ou em formato pop-up, para que estas ficassem intrigadas com o álbum e, ao mesmo tempo, ouvissem a história. Segundo Fernandes (2019), “quando uma obra se aproxima dos interesses da criança mais facilmente é absorvida por ela” (p.13). Deste modo, procuramos sempre ter em conta o gosto e a preferência das crianças para que estivessem mais motivadas no momento de ouvirem ler a história.

Concluindo o presente trabalho pensamos ter garantido que a ação educativa que desenvolvemos na PES foi uma mais-valia enquanto futura profissional. Foi uma experiência muito desafiante, mas também bastante enriquecedora, uma vez que nos possibilitou que observássemos, cooperássemos e interviéssemos em três contextos educativos, tendo como resultado o culminar de um imenso conhecimento novo e aprendizagens que pretendemos levar para a nossa vida. Para além de ser uma experiência desafiante, trouxe-nos também muitos momentos emotivos, com muito amor e carinho à mistura, aspetos que nos fazem antever e perceber que escolhemos a profissão certa, pois ser educador/professor é também dar e receber amor. Para além de tudo que já foi mencionado, esta ação educativa também nos deu a possibilidade de estudar e investigar a nossa temática, aquela que nos propusemos desenvolver desde o início da PES, para que no futuro continuemos a contribuir para que os álbuns ilustrados e as mais variadas histórias sejam contadas e abordadas nos mais variados contextos educativos, tendo como foco o desenvolvimento do imaginário educacional das crianças.

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (2009). Ouvindo histórias. In F. Abramovich (Ed.), *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices* (pp. 15-25). Editora Scipione.
- Araújo, A. F. (2010). *Quando o imaginário se diz educacional*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). <https://hdl.handle.net/1822/13303>
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lidel.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária* (2.^a ed.). Lulu Press.
- Azevedo, F., & Pereira, A. M. (2015). A hermenêutica simbólica nas narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita. In *Literatura para crianças e jovens. Da memória ao leitor* (pp.5-58). Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Barbosa, A. M. (2007). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bornes, M. (2011). *Conto de fadas: O imaginário na aprendizagem da lectoescrita*. [Tese de Doutoramento em Didáctica, Departamento de Educação]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3701>
- Calatayud, M. (2001). *El mundo al revés*. Media Vaca.
- Campos, R. R., & Cordeiro S. S. (2011). Leitura na educação infantil: A ciranda de livros como alternativa para a formação do leitor. In F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça, & R. S. Silva (Coord.), *Globalização na literatura infantil: Vozes, rostos e imagens* (pp. 419-431). Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ME e Ciência.
- Collodi, C. (2014). *As aventuras de Pinóquio* (Tradução de José Colaço Barreiros). Porto Editora.
- Dias, J. (2016). *A emancipação do imaginário: As potencialidades do texto poético no ensino básico*. Universidade do Minho.
- Durand, G. (1998). *Campos do imaginário*. Instituto Piaget.
- Durand, G. (2001). *O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Difel.

- Durand, Y. (2005). *Une technique d'étude de l'imaginaire: L'AT.9*. L'Harmattan.
- Eco, U. (2007). Os gnomos de Gnu. In *Três pequenas histórias*. Caderno.
- Fernandes, S. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada – Álbum ilustrado como recurso expressivo de integração curricular* [Relatório de Estágio, Escola Superior Educação Bragança]. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/20568>
- François, A. (2010). *Lágrimas de crocodilo*. Bruuá Editora.
- Macêdo, D., (2020). *A literatura infantil na prática pedagógica: Encantar ou ensinar a ler?* Universidade Federal de Paraíba.
- Magalhães, A. (2021). *A literatura para a infância como promotora das aprendizagens de estudo do meio* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14388>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz... sombra e imagens: Guião didático para professores*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. & Pereira, A. (2018). *Morpheus*. Orgal Impressores.
- Mesquita, E., & Pereira, A. (2020). *Lobo-Lobão-Lambão*. Alfarroba.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Pereira, A. M. (2015). *Iniciação e simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância: A obra de Alexandre Parafita* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação]. Universidade do Minho.
- Pereira, A. M., & Azevedo, F. (2015). Ritual iniciático e simbolismo na voz das crianças. Uma análise a partir das narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional. Vol II (Comunicações livres)* (pp.678-687). Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Pereira, A. (2022). *Prática de Ensino Supervisionada – Educação Artística: contributos para uma abordagem holística na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico*

- [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação Bragança]. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/26427>
- Pirotta, S. (2012). *O grande livro dos gigantes*. Edicare Editora.
- Postic, M. (1993). *O imaginário na relação pedagógica*. Jorge Zahar.
- Prokofiev, S. (2007). *A história secreta de Pedro e o Lobo*. Assírio & Alvim.
- Ramon, M. (2017). AZEVEDO, FERNANDO & BALÇA, ÂNGELA (COORDs.) (2016). Leitura e Educação Literária. Lisboa: Factor. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 217–221. <https://doi.org/10.21814/rpe.10295>
- Ramos, J. (s. d.). *Rotinas na educação infantil: Saberes docentes*. Departamento de Educação - UFRN.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/DG.
- Silva, M. (2010). *Literatura infantil e mediação leitora - Do papel do mediador ao contexto de sala de aula*. Universidade da Beira Interior.
- Silva, R. (2022). *Prática de Ensino Supervisionada – O exterior enquanto espaço educativo*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação]. Instituto Politécnico de Bragança.
- Sobrino, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Turquois, A. (2021). *Quem se esconde no Polo Norte? Dom Quixote*.
- Vieira, E. R. (2009). *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: Uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural* [Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências]. Universidade Estadual Paulista.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção de conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia* (Ensayo psicológico). Akal.
- Witek, J., & Roussey, C. (2014). *No meu coração pequenino*. Editorial Presença.
- Wunenburger, J.-J., & Araújo, A. F. (2003). Introdução ao imaginário. In A. F. Araújo, & F. P. Baptista (Orgs.), *Variações sobre o imaginário: Domínios, teorizações e práticas hermenêuticas* (pp.23-44). Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

Anexos

Anexo I - Questionário do Teste AT.9 (Parte I)

QUESTIONÁRIO AT.9¹ (Parte I)

O presente questionário, designado por AT.9, é parte integrante do trabalho de campo que estamos a realizar no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho de investigação visa, entre outros, atingir os seguintes objetivos: (i) Desenvolver atividades para as crianças possam narrar situações imaginadas como forma de desenvolver e explorar a imaginação, a expressão linguística e a competência comunicativa, (ii) Incentivar a uma formação crítica-reflexiva das crianças, desenvolvendo o imaginário e o pensamento criativo e (iii) Analisar as opiniões das crianças sobre personagens do mundo imaginário.

A tua participação é anónima e confidencial.

Agradecemos antecipadamente a tua disponibilidade e colaboração!

Data ____/____/2022

Nome _____

Idade _____ 3.º Ano de escolaridade

Codificação

A tarefa que te proponho é que realizes um desenho com base em algumas palavras-chave. Deverás recorrer à tua imaginação. Lembra-te que mais importante do que a execução é a forma como organizas os elementos no desenho.

Quando terminares o desenho explica-o através de um texto.

Para a execução desta tarefa proponho-te 30 minutos.

¹ Test Anthropologique (de l'imaginaire) à 9 éléments (AT.9), traduzido e adaptado de Yves Durand (2005, p.217).

Anexo II – Questionário do Teste AT.9 (Parte II)

QUESTIONÁRIO AT.9 (Parte II)

Nome.....Data...../...../2022

Codificação

1. Responde com precisão às questões seguintes:

a) Qual a ideia central em torno da qual construístes a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construístes o teu desenho.

2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

d) Como termina a cena que imaginaste?

e) Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:

1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna **A**)

2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna **B**)

3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna **C**)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda			
Espada			
Refúgio			
Monstro			
Elemento cíclico			
Personagem			
Água			
Animal			
Fogo			

Obrigada pela tua participação.
Maria Barros

Anexo III – Tabela da atividade “Vamos descobrir o nome das rochas”

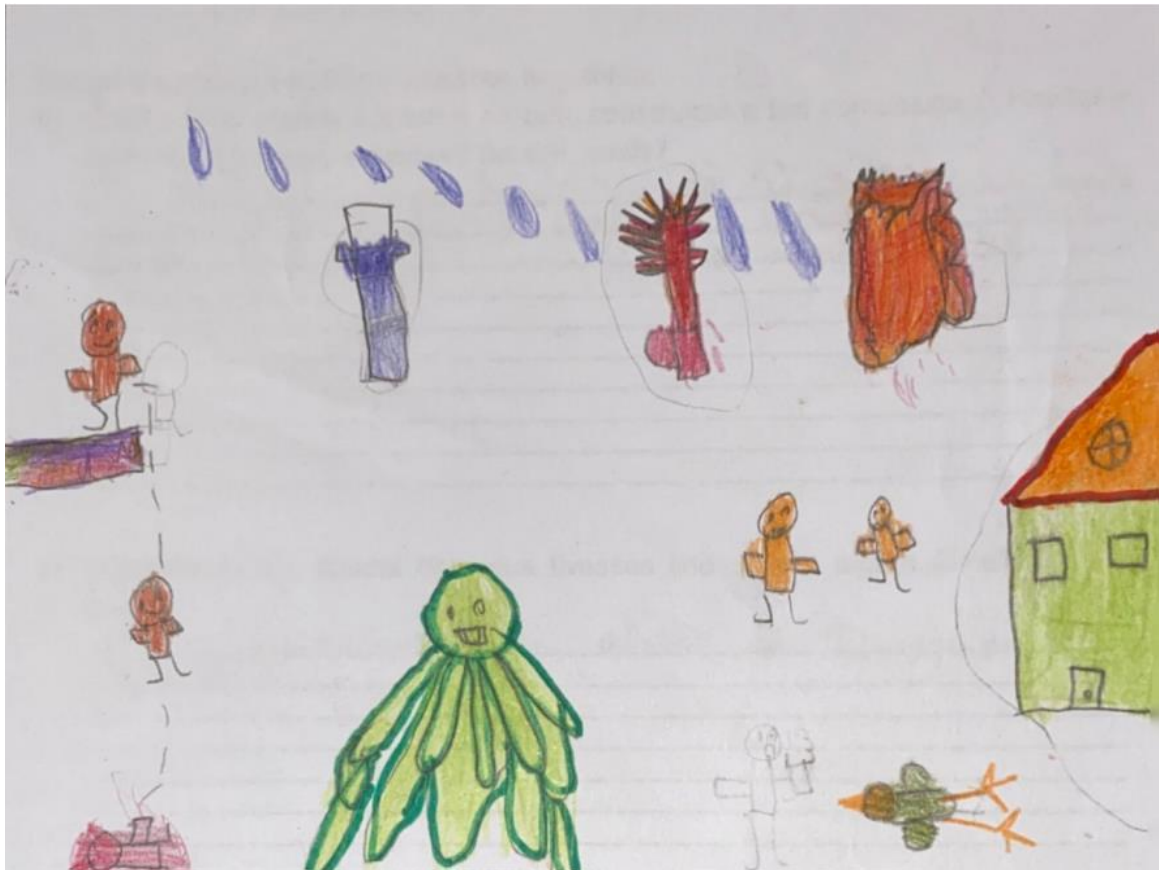
		Cor (predominante)	Cheiro (quando bafeja)	Dureza (riscável com unha ou não)	Reação ao ácido (faz efervescência ou não)	Coerência (grãos soltos ou unidos)	Estrutura (laminada ou maciça)	Textura (com cristais visíveis ou não a olho nu)	Nome da rocha
<u>Amostra</u> <u>de</u> <u>rochas</u>	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								

Anexo IV – Chave dicotômica

Vamos Descobrir o Nome das Rochas!

0	Rocha constituída por grãos soltos	1
	Rocha não constituída por grãos soltos	2
1	Rocha constituída por grãos < 2mm (média)	Areia
	Rocha constituída por grãos > 2mm (média)	Cascalho
2	Rocha fortemente laminada	Xisto
	Rocha maciça ou pouco laminada	3
3	Rocha que, bafejada, cheira a barro	4
	Rocha que, bafejada, não cheira a barro	5
4	Rocha que faz efervescência com os ácidos	Marga
	Rocha que não faz efervescência com os ácidos	Argila
5	Rocha que faz efervescência com os ácidos	Calcário
	Rocha que não faz efervescência com os ácidos	6
6	Rocha, geralmente, de cor clara, com cristais visíveis	Granito
	Rocha de cor escura sem ou com raros cristais visíveis	Basalto

Anexo V – Exemplos dos testes AT-9 realizados.



Fonte: arquivo da autora

Eu desenhei um monstro de cor verde, eu desenhei um pássaro de cor verde, bico laranja e as patas de laranja, eu desenhei uma pessoa que caiu de uma ponte abaixo e morreu, eu desenhei um vulcão a deitar fogo, eu desenhei uma espada de cor vermelha e laranja com espinhos, eu desenhei um balde de cor preta e pus-lhe água, as personagens de cor laranja a camisola e eu desenhei uma casa cor de laranja a camisola e as janelas de cor verde a porta de verde e a parede de verde, e eu desenhei a chuva de cor azul.

**a ponte era de cor roxa, verde, vermelha, laranja, castanho, azul, verde-claro e azul-escuro.*

Integrado na análise no universo Estrutura defeituosa (vide tabela 4 do corpus do documento).



Fonte: arquivo da autora

Uma menina veio de casa. Foi para uma queda ela disse para si: tenho uma ideia vou saltar e ao mesmo tempo ler que é um elemento cíclico. A menina não tinha visto o fogo, então saltou. Mas o cão dela antes de saltar com toda a velocidade foi lá e pegou a mangueira com água. A menina ouviu um som olhou para baixo e viu o cão ajudá-la. Ela fugiu para o refúgio porque pensava que o cão não tinha apagado o fogo todo. Apareceu um monstro com uma espada e quase ia matando o cão mas a menina trouxe o cão para casa com muita rapidez e ele não morreu. Todos ficaram felizes.

Integrado na análise no micro-universo: Super Heroico (*vide* tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte: arquivo da autora

Estavam três homens na floresta um a andar de bicicleta e caiu o outro espetou uma espada ao Artur e a floresta enquanto ardia o urso e o monstro riam muito, quem matou o Artur chamava-se José e o que caiu chamava-se Bruno, a água escorria e o Bruno chorava porque tinha caído.

Integrado na análise no micro-universo super-místicos (vide tabela 4 do corpus do documento).



Fonte: arquivo da autora

Eu desenhei um menino que se assustou com o monstro e tropeçou na pedra e ia caindo ao fogo e o monstro apagou o fogo mas o pai não sabia que o monstro era bom e matou-o.

Integrado na análise no micro-universo Heroico impuro (*vide* tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte: arquivo da autora.

O monstro viu um rato. O monstro tentou matar com uma espada mas ele conseguiu escapar, entretanto a menina viu os dois e também fugiu. Pararam porque viram um bebê a pular para o fogo a menina foi muito rápida apanhar água para apagar o fogo. Pegou o bebê e eles viram uma casa de um urso bebê com muitas frutas, ele estava sentado a ler e deixou que comessem e assim ficaram todos amigos.

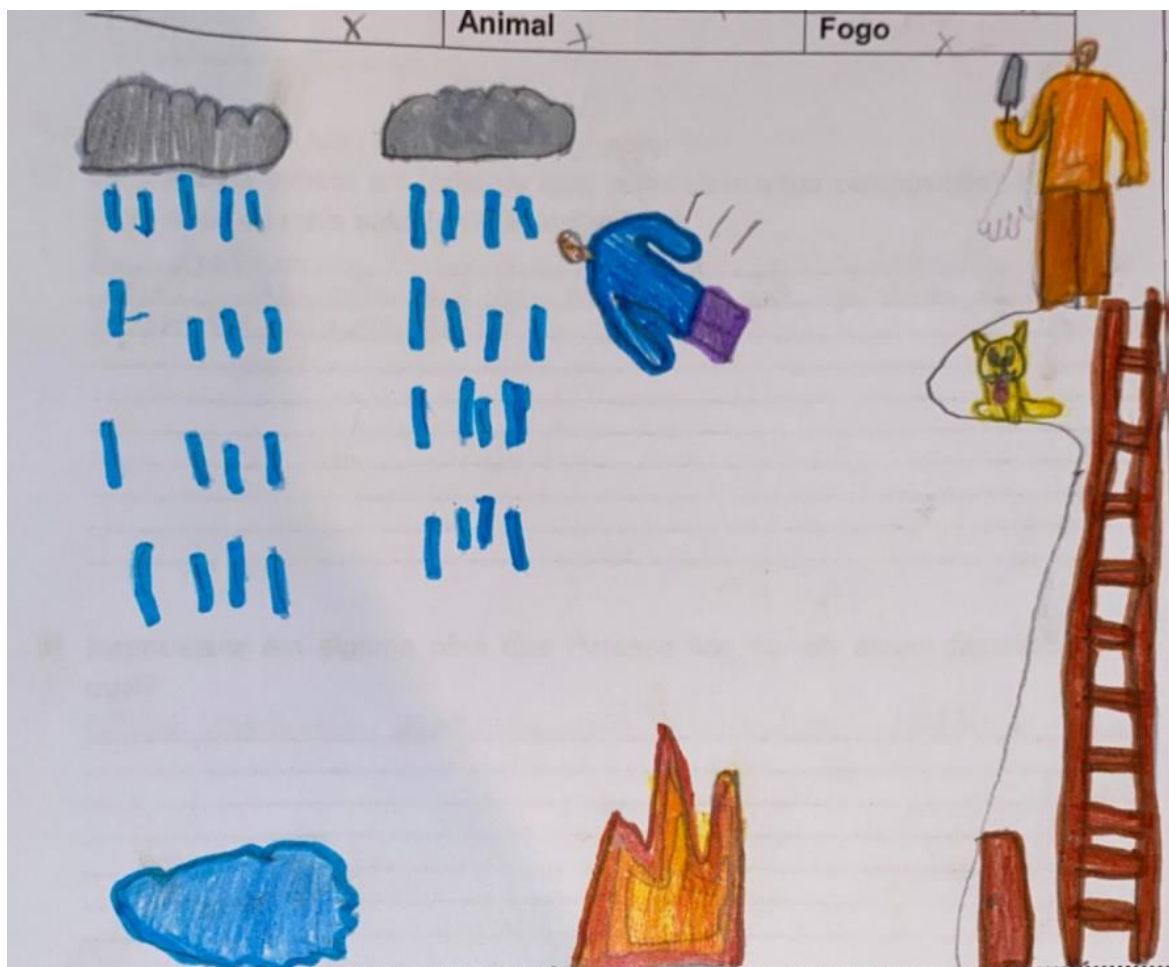
Integrado na análise no micro-universo super-místico (vide tabela 4 do corpus do documento).



Fonte: arquivo da autora.

No meu desenho tem um monstro segurando uma bomba uma espada, uma pessoa a cair, uma a fugir, o José tentou defender o gato, a levar um balde de água para apagar o fogo e uma lua e estrelas.

Integrado na análise no micro-universo Heroico impuro (*vide* tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte: arquivo da autora.

Eu desenhei um monstro a cair e caiu por cima da personagem que segura a espada e ele tem a opção de cair no fogo ou na água e enquanto isso o gato está escondido por causa da chuva,

Integrado na análise no micro-universo Heroico descontraído (*vide* tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte: arquivo da autora.

Eu desenhei um zombie com uma espada com paraquedas, um porco, uma chuva, uma fogueira, uma caverna e uma menina chamada Sara.

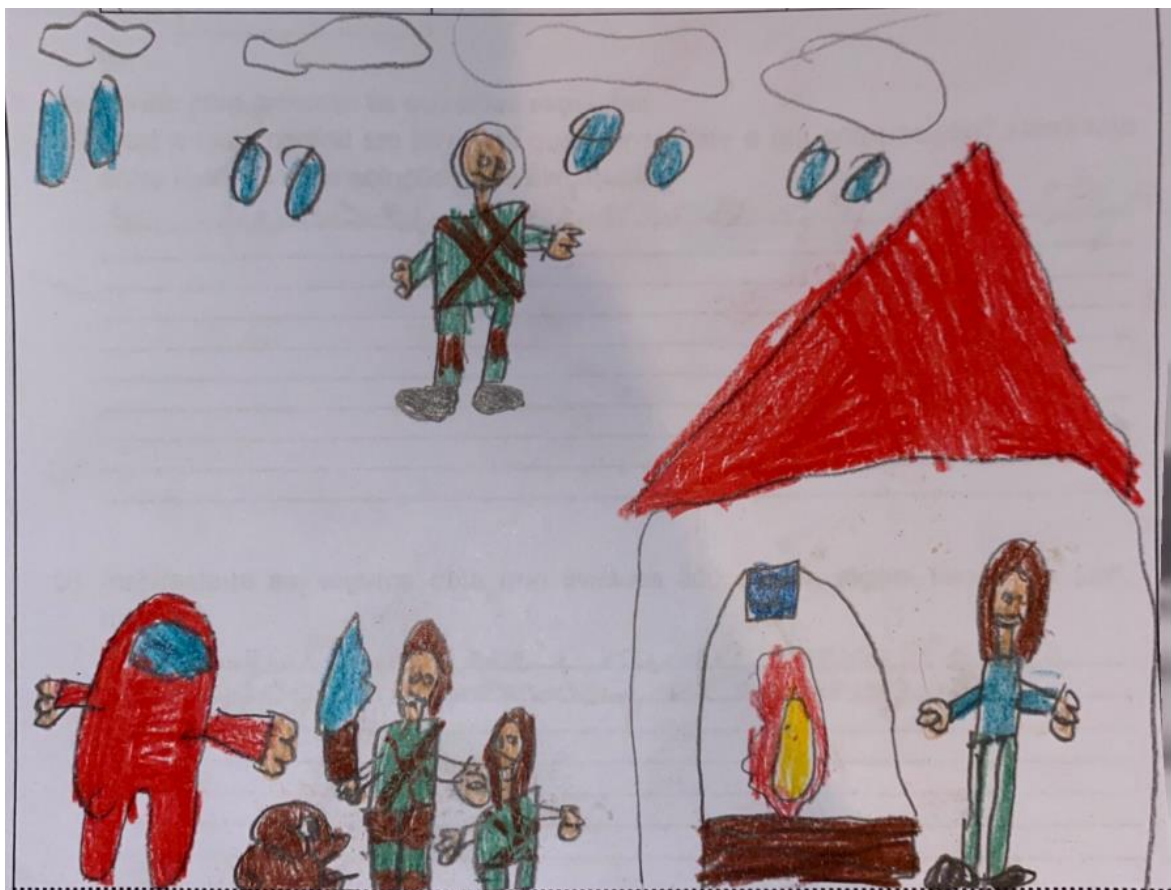
Integrado na análise no universo Estrutura defeituosa (*vide* tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte: arquivo da autora.

O desenho que eu fiz foi um monstro das cores, um cão, uma pessoa com uma espada, duas árvores arder, chuva, um pássaro, uma pessoa a cair da árvore e uma caverna.

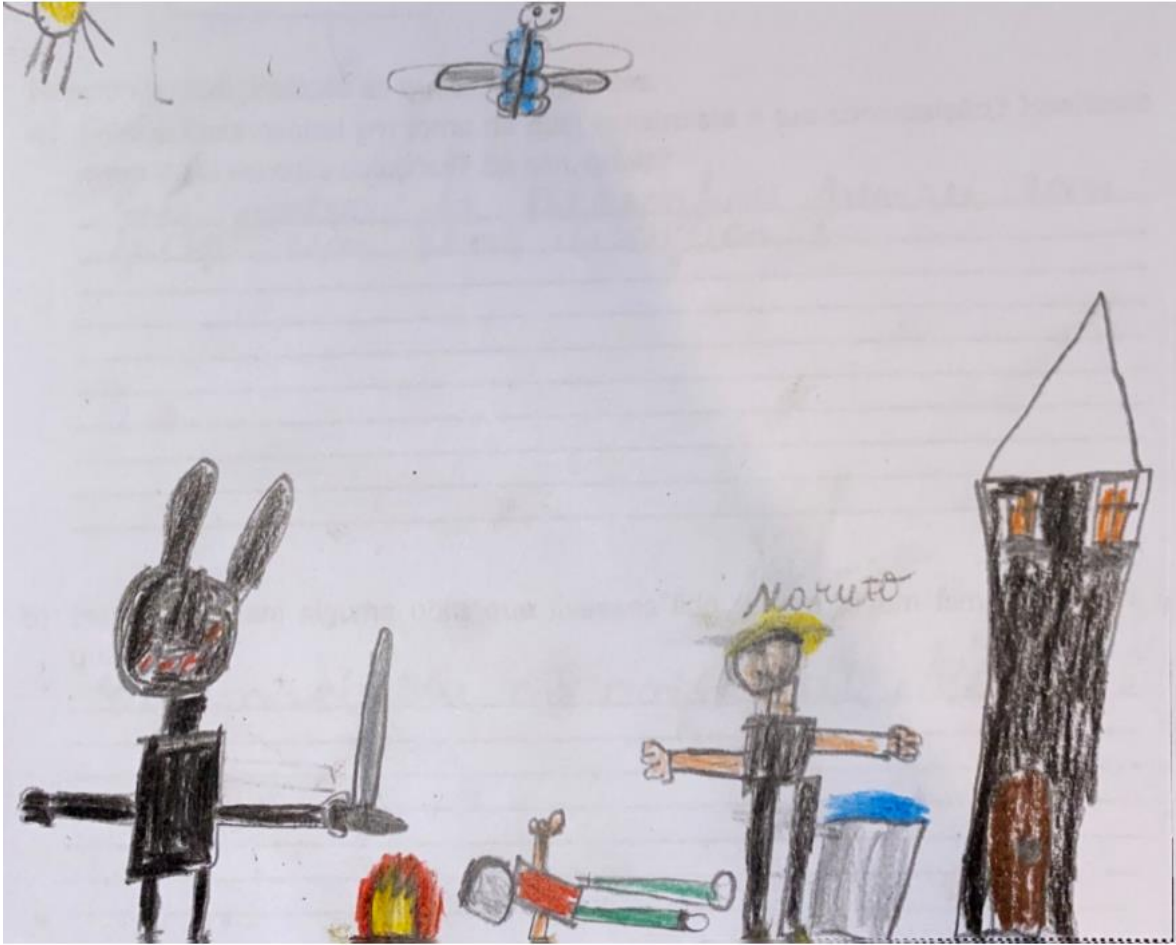
Integrado na análise no micro-universo Estrutura defeituosa (vide tabela 4 do corpus do documento).



Fonte: arquivo da autora.

Havia um monstro chamado Mong que é um boneco assassino, então, deu na televisão para se prepararem porque havia uma guerra então até que um dia de chuva o monstro achou uma casa e tocou um alarme que vinha da casa e de lá saíram três soldados e um soldado tinha uma espada e outro morreu porque o monstro lançou o soldado e depois de 5 minutos conseguiram matar o monstro.

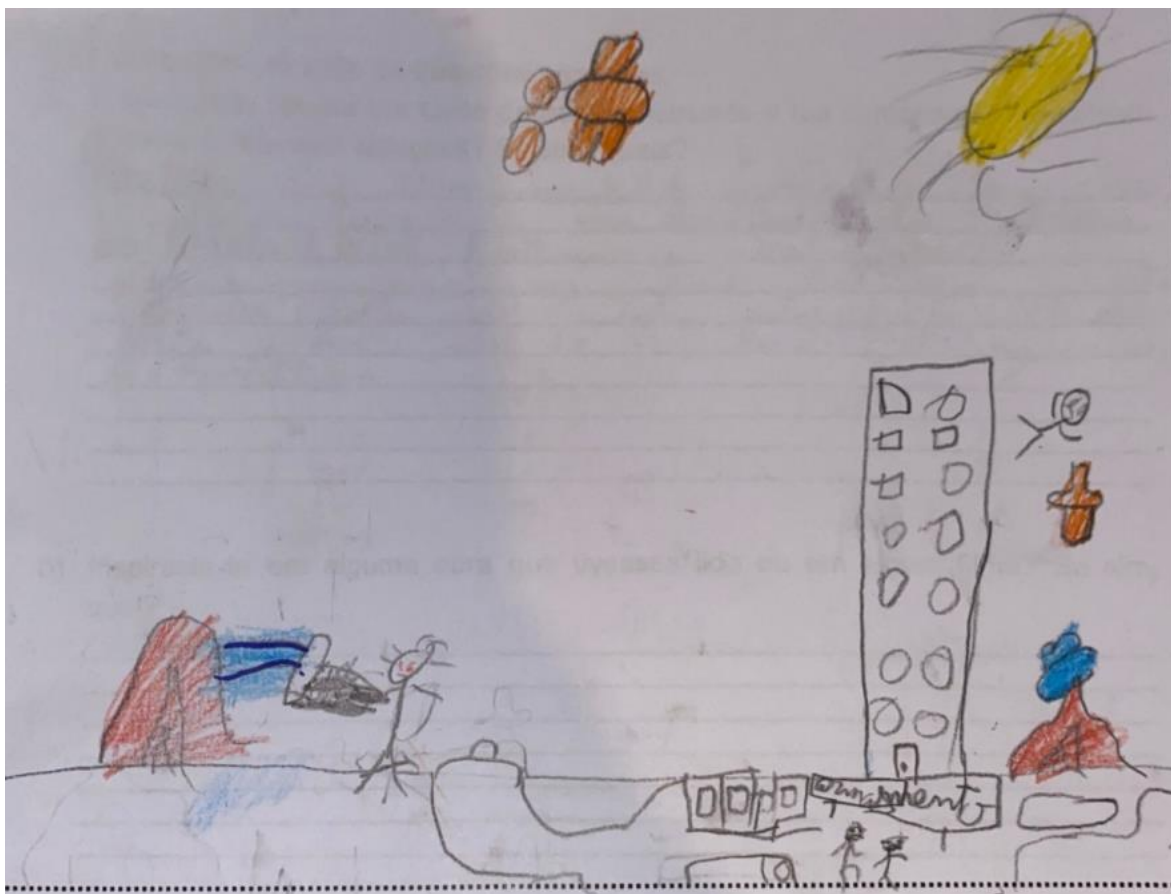
Integrado na análise no micro-universo Heroico impuro (vide tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte:Arquivo da autora.

Eu desenhei o cartoon cat que matou um menino com uma espada e o Naruto veio lutar contra o cartoon cat. Também desenhei um animal que era a borboleta. Desenhei um balde com água, um refúgio, o fogo e o sol.

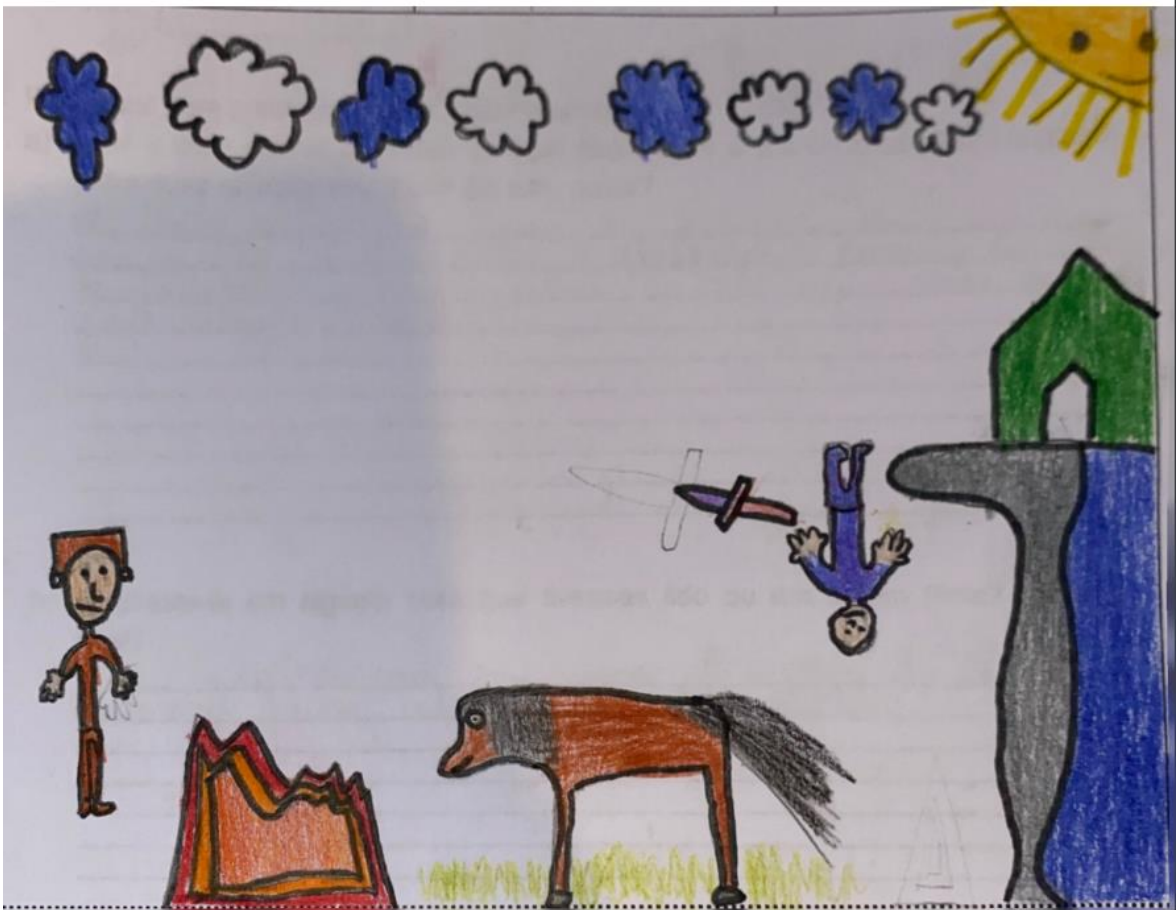
Integrado na análise no micro-universo Heroico impuro (*vide* tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte: arquivo da autora.

Eu desenhei um bombeiro apagar fogo, um menino que queria ajudar e matar o hagyagy mas a espada caiu da mão mas conseguiu matá-lo e um menino com a sua mãe estão num quarto muito iluminado para ninguém entrar só com máscara porque se não morrem.

Integrado na análise no universo Estrutura defeituosa (vide tabela 4 do corpus do documento).



Fonte: arquivo da autora.

No meu desenho desenhei uma pessoa chamada Afonso que tropeçou em cima de um penhasco e caiu mas ele tinha uma espada na mão e lançou -a para matar o monstro. O monstro estava cercado de fogo e queria subir o penhasco mas morreu. O Afonso estava no refúgio, o tempo tinha muitas nuvens. O penhasco tinha uma corrente de água. O cavalinho que andava ali perto andava a comer erva.

Integrado na análise no universo sintético simbólico diacrónico de forma progressista (vide tabela 4 do *corpus* do documento).



Fonte: arquivo da autora.

Eu desenhei que o Sonic está a cair do prédio para derrotar o monstro que se chama huggy o aggy é o gato que está a fugir da chuva e um menino está em casa dele a ver o que se passa. Desenhei uma espada com o sonic que também está a utilizar um poder de fogo.

Integrado na análise no micro-universo místico lúdico (*vide* tabela 4 do *corpus* do documento).

Anexo VI – Questionário (parte II) - Exemplo I do teste At-9 de uma criança

1. Responde com precisão às questões seguintes:

a) Qual a ideia central em torno da qual construiste a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

~~Eu para fazer a cidade~~ Eu inicialmente pensei
no modo de ~~minha cidade~~ para fazer a cidade,
para fazer a ~~paragem~~ de ~~uma cidade~~ pensei
mesmo. O que é ~~o~~ minha cidade ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~
~~pensei~~ ~~mesmo~~ que ~~trabalha~~ ~~em~~ ~~casas~~ ~~o~~ ~~meu~~ ~~meu~~ ~~meu~~
muito de um ~~país~~.

b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

~~Não~~ me inspirei em nada.

c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construiste o teu desenho.

Os que eu mais ~~de~~ importância foram
o ~~meu~~ e a ~~cidade~~.

2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

Os ~~elementos~~ que ~~gostaria~~ de ~~eliminar~~ eram
os ~~que~~ ~~porque~~ não ~~os~~ ~~utilizei~~.

d) Como termina a cena que imaginaste?

Et ~~minha~~ ~~história~~ ~~termina~~ ~~assim~~ ~~mesmo~~.

e) Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?

se eu tivesse participado da cena estaria escondido na bancada de cozinha e se me achessem se ia para o chuveiro de água e depois para a cozinha do autocarro

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:

1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna A)

2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna B)

3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna C)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda	Um menino a cair	destrói um monstro	uma escapatória
Espada	Uma espada	destrói o monstro	uma atalafia
Refúgio	Um refúgio	proteger pessoas	uma proteção
Monstro	Um monstro	dar energia a outra	uma pessoa má
Elemento cíclico	Um elemento cíclico	nenhum	matéria
Personagem	Uma pessoa	escapar do monstro	alguém para brincar
Água	Um tipo de água	o monstro nadar	algo para beber
Animal	Um animal	escapar do monstro	uma pessoa
Fogo	Um tipo de fogo	queimar o monstro	algo para aquecer

Obrigada pela tua participação.
Maria Barros

Anexo VII – Questionário (parte II) - Exemplo II do teste At-9 de uma criança.

1. Responde com precisão às questões seguintes:

a) Qual a ideia central em torno da qual construiste a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

de minha central ideia foi fazer
um refugio e uma cidade.

b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

Não.

c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construiste o teu desenho.

de espina da a monstros e a caç.

2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

Não gostaria de eliminar nada.

d) Como termina a cena que imaginaste?

de pezo mata o monstro com a aji
da da caç

e) Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?

estaria atrás do cão a atirar com pedras
ao monstro.

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:

- 1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna A)
- 2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna B)
- 3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna C)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda	casca de ovo	o cair	na queda
Espada	a pedreira	chatar a mente	parte
Refúgio	casca de ovo	proteger-se	casca
Monstro	cão de pedra	atirar	feio
Elemento cíclico	para a luz	para o dia	decoração
Personagem	cão	matar o monstro	cão
Água	água	impediu a queda	decoração
Animal	cão	chamar a atenção	afudante
Fogo	fogo	queimar a mente	queimar

Obrigada pela tua participação.
 Maria Barros

Anexo VIII – Questionário (parte II) - Exemplo III do teste At-9 de uma criança

a) Qual a ideia central em torno da qual construístes a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

A ideia central é que o monstro destrói o refúgio.

b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

Inspirei-me no Spider-Man e no Iron-Man.

c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construístes o teu desenho.

Água, fogo e o sol.

2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

Não

d) Como termina a cena que imaginaste?

Termina com o Iron-Man a fugir na espada e mata o monstro.

e) Se participasses na cepta que desenhaste onde estarias? O que farias?

Eu estaria na casa no bosque

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:

- 1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna A)
- 2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna B)
- 3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna C)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda	<i>montanha</i>	<i>Coragem</i>	<i>medo</i>
Espada	<i>ninja</i>	<i>magia</i>	<i>Coragem</i>
Refúgio	<i>abrigo</i>	<i>abrigo</i>	<i>seguro</i>
Monstro	<i>monstros</i>	<i>medo</i>	<i>medo</i>
Elemento cíclico	<i>do</i>	<i>calor</i>	<i>calor</i>
Personagem	<i>ninja</i>	<i>Coragem</i>	<i>fantástico</i>
Água	<i>ninja</i>	<i>Coragem</i>	<i>ajuda</i>
Animal	<i>para espantar</i>	<i>o amigo</i>	<i>amigo</i>
Fogo	<i>ninja</i>	<i>Coragem</i>	<i>ajuda</i>

Obrigada pela tua participação.
 Maria Barros

Anexo IX – Questionário (parte II) - Exemplo IV do teste At-9 de uma criança

1. Responde com precisão às questões seguintes.

- a) Qual a ideia central em torno da qual construístes a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

Não tive ideia central.

- b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

O filme em que me inspirei foi o filme de Picasso.

- c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construístes o teu desenho.

Os elementos essenciais no meu desenho são todos os elementos.

2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

Não gostava de eliminar nenhum elemento.

- d) Como termina a cena que imaginaste?

A cena que imaginei no final foi que acenderam o fogo e ficaram na casa do monstro.

e) Se participasses na cena que desenhasse onde estarias? O que farias?

Se eu participasse na cena que desenhei estaria no monte a passear.

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:

- 1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna A)
- 2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna B)
- 3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna C)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda	<i>um homem a cair</i>	<i>cair</i>	<i>medo</i>
Espada	<i>laço</i>	<i>ajudar</i>	<i>força</i>
Refúgio	<i>grutas</i>	<i>proteger</i>	<i>paiz</i>
Monstro	<i>homem porco</i>	<i>ajudar</i>	<i>feliz</i>
Elemento cíclico	<i>chuva</i>	<i>melhorar</i>	<i>paiz</i>
Personagem	<i>picachu</i>	<i>companhia</i>	<i>alegria</i>
Água	<i>mar</i>	<i>nadar</i>	<i>feliz</i>
Animal	<i>cão</i>	<i>companhia</i>	<i>força</i>
Fogo	<i>lava</i>	<i>quente</i>	<i>aquecer</i>

Obrigada pela tua participação.
 Maria Barros